

Kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen tarinana  
selkokielen teoriakirjoissa  
Kriittinen diskurssianalyysi eksklusiosta ja inklusiosta

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Erityispedagogiikan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2018  
Erika Sirén

Ohjaaja: Ritva Ketonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Erika Sirén			
Työn nimi - Arbetets titel Kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen tarinana selkokielen teoriakirjoissa: kriittinen diskurssianalyysi eksklusiosta ja inklusiosta			
Title Reading comprehension of people with an intellectual disability presented as a scenario in handbooks on the theory of easy-to-read Finnish: Critical discourse analysis on exclusion and inclusion			
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Ritva Ketonen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 116 + 6
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Hyvä luetun ymmärtäminen on tärkeää kaikille. Selkokirjat voivat antaa heikoille lukijoille mahdollisuuden paitsi hankkia tietoa myös parantaa luetun ymmärtämistään, toisin sanoen oppia. Kehitysvammaisten lukemista ja sitä käsitteleviä tekstejä on kuitenkin tutkittu vähän. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä kielelliset keinot selkokielen teoriakirjojen luetun ymmärtämisen kuvauksissa antavat kehitysvammaisille diskursiivisesti mahdollisuuden oppimiseen tai sulkevat heidät oppimisen ulkopuolelle.</p> <p>Lähestymistapoina työssä olivat kriittinen ja foucault’lainen diskurssianalyysi ja aineistona tähän mennessä ilmestyneet suomenkieliset selkokielen teoriakirjat lukuun ottamatta teoksia, jotka keskittyvät suulliseen vuorovaikutukseen. Kirjat ovat ilmestyneet vuosien 1986 ja 2015 välillä.</p> <p>Selkokielen teoriakirjoissa kehitysvammaisten lukeminen esitettiin institutionaalisessa kehyksessä, johon kuuluivat lääketiede, erityisopetus ja sosiaalipalvelut. Medikaalinen, sosiaalinen ja kulttuurinen vammaismalli, joiden mukaan teoriakirjojen diskurssit on työssä nimetty, mahdollistavat kaikki sekä inklusiivisen että eksklusiivisen suhtautumisen kehitysvammaisten luetun ymmärtämiseen. Teoriakirjoissa painottui kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen ongelmien pysyvyyttä korostava eksklusiivinen medikaalinen malli. Eksklusiivinen sosiaalinen malli, joka kuvasi lukemisen ongelmien hyväksymisen luonnollisena ja peitti integraatiodiskurssilla institutionalisoidun ei-yhdenvertaisen kohtelun lukemisessa, esiintyi lähinnä 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen teksteissä. Inklusiivisista suhtautumistavoista korostui kulttuurinen malli, jossa lukeminen tai sitä korvaavat menetelmät samoin kuin luetun ymmärtämisen ongelmat esitettiin kaikille yhteisinä kognitiivisesta tasosta riippumatta. Sosiaalisen vammaisnäkemyksen inklusiivinen puoli rajoittui ennen kaikkea tukitoimien korostamiseen ilman yhdenvertaisten koulutuksellisten oikeuksien tavoitetta. Olisi tärkeää, että oppiminen olisi selko-oppaissa keskeisellä sijalla, sillä ilman oppimismahdollisuutta ei ole yhdenvertaisuuttakaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord eksklusio, inklusio, kehitysvammaisuus, luetun ymmärtäminen, selkiokieli			
Keywords exclusion, inclusion, intellectual disability, reading comprehension, easy-to-read language			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution – Department	
Tekijä - Författare – Author Erika Sirén			
Työn nimi - Arbetets titel Kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen tarinana selkokielen teoriakirjoissa: kriittinen diskurssianalyysi eksklusiosta ja inklusiosta			
Title Reading comprehension of people with an intellectual disability presented as a scenario in handbooks on the theory of easy-to-read Finnish: Critical discourse analysis on exclusion and inclusion			
Oppiaine - Läroämne – Subject Special education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Ritva Ketonen		Aika - Datum - Month and year April 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 116 + 6
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Good reading comprehension skills are important for everyone. Easy-to-read books can give struggling readers an opportunity to acquire knowledge and improve their reading comprehension – in other words, learn. However, there are very few studies on the reading comprehension of people with an intellectual disability. The aim of this study is to identify the discursive means in descriptions of reading comprehension in theoretical literature on easy-to-read Finnish and ascertain how they either invite people with an intellectual disability to learn or exclude them.</p> <p>The methods of Foucauldian and critical discourse analyses are used in this study. The data comprise all handbooks on the theory of easy-to-read Finnish that have thus far been published, between 1986 and 2015, excluding those that focus primarily on verbal interaction.</p> <p>In handbooks on the theory of easy-to-read Finnish, the reading skills of people with an intellectual disability are represented within the institutional framework of medicine, special needs education and social services. Discourses in this literature are designated as the medical model, the social model and the cultural model. All of them enable both an inclusive and an exclusive approach to the reading of people with an intellectual disability. In the theoretical literature examined in this thesis, the most notable discourse is the exclusive medical model which emphasises the permanent problems that those with disabilities have with reading. The exclusive social model naturalises the acknowledgement of reading problems and obscures the institutionalised nature of the unequal treatment of people with an intellectual disability as readers. This discourse occurs mainly in the literature written during the 2000s. The dominant inclusive discourse is the cultural model. It assumes that reading belongs to everyone despite their cognitive capacity, while reading problems also apply to anyone. The inclusive aspect of the social model is mainly limited to highlighting accessibility, however not giving any emphasis to equal educational rights. It would be crucial for learning to acquire a key role in the theoretical literature on easy-to-read language, because without an opportunity to learn, there can be no social equality.</p>			
Avainsanat – Nyckelord eksklusio, inklusio, kehitysvammaisuus, luetun ymmärtäminen, selkokieli			
Keywords exclusion, inclusion, intellectual disability, reading comprehension, easy-to-read language			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <a href="https://ethesis.helsinki.fi">ethesis.helsinki.fi</a>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	2
2 TEOREETTINEN TAUSTA .....	4
2.1 Kriittinen diskurssianalyysi ja Foucault .....	4
2.2 Luetun ymmärtäminen .....	10
2.3 Selkokielestä .....	15
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	18
3.1 Tutkimustehtävä, aineisto ja lähestymistapa .....	18
3.2 Vammaismallit ja tekstin piirteet kuvaamassa diskursseja.....	21
4 ANALYYSISTA JOHTOPÄÄTÖKSIIN .....	28
4.1 Luetun ymmärtämisen medikaalinen malli: tieto .....	30
4.1.1 Eksklusioidiskurssi: tarinasta puuttuva juoni – oppiminen .....	30
4.1.2 Inklusioidiskurssi: moniääninen kertoja – vastadiskurssi oppimisesta .....	44
4.2 Luetun ymmärtämisen sosiaalinen malli: käytännöt .....	48
4.2.1 Eksklusioidiskurssi: tarinan paikka – diskriminoivat instituutiot .....	48
4.2.2 Inklusioidiskurssi: tarinan teema – vapaa-aika.....	65
4.3 Luetun ymmärtämisen kulttuurinen malli: toimijuus ja identiteetti .....	73
4.3.1 Eksklusioidiskurssi: tarinasta puuttuva sankari? .....	73
4.3.2 Inklusioidiskurssi: tarinan päähenkilö – kuka tahansa, ehkä yksi meistä ...	81
5 YHTEENVETO.....	90
6 POHDINTA .....	94
LÄHTEET .....	97
LIITE .....	117

## TAULUKOT

Taulukko 1. Vammaismallit ja kehitysvammaisten lukeminen teoriakirjoissa.....	27
Taulukko 2. Eksklusiivinen medikaalinen malli.....	43
Taulukko 3. Inklusiivinen medikaalinen malli .....	47
Taulukko 4. Eksklusiivinen sosiaalinen malli .....	65
Taulukko 5. Inklusiivinen sosiaalinen malli .....	71
Taulukko 6. Inklusiivinen kulttuurinen malli .....	89
Taulukko 7. Sosiaalinen ja medikaalinen vammaisnäkemys sekä oppimisen kuvaus .	117

# 1 Johdanto

Helsingin Sanomien artikkelissa 57-vuotias mies pohtii: ”Mahdanko koskaan oppia lukemaan? Toivoisin, että pystyisin kirjoittamaan edes nimeni. Osaan hitusen laskea.” (Kause, 2017, s. 18) Juuri siksi, että juttu *ei* käsittele kehitysvammaisten oppimisen pysyviä kognitiivisia esteitä vaan Portugalin puolta miljoonaa vaille opetusta jäänyttä lukutaidotonta aikuista, sen voi epäillä kertovan jotain kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen ongelmien yhteiskunnallisista syistä. Tämä pro gradu -työni tutkii inklusiota ja eksklusiota kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen kuvauksessa selkokielen teoriakirjoissa. Työ tarkastelee sitä, miten kirjoittamalla luetun ymmärtämisestä kehitysvammaiset voidaan diskursiivisesti ottaa mukaan oppimiseen tai sulkea sen ulkopuolelle, ja pyrkii osoittamaan, miten selko-oppaiden tapa esittää kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen on muotoutunut historiallisesti. Lähestymistapani yhdistää Michel Foucault’n ajatuksia ja Foucault-perinteeseen pohjautuvaa kriittistä diskurssianalyysia. Vaikka kehitysvammaisuutta diskursiivisesti käsitteleviä teoksia (Carlson, 2005; Rapley, 2004; Trent, 1994) ja opinnäytetöitäkin (esim. Keinänen, 1995; Pietikäinen, 2013) on tehty, akateemiset taidot ovat saaneet näissä teksteissä varsin vähän tai eivät lainkaan huomiota.

Inklusio voidaan määritellä pääsyksi yhteiskunnan järjestelmiin ja instituutioihin, eksklusio puolestaan sen vastakohtaksi (Eräsaari, 2005, s. 259). Kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen on esimerkki eksklusiosta, jossa pääseminen tai paremminkin joutuminen tiettyihin yhteiskunnan instituutioihin merkitsee ulossulkemista toisista. Selkokielen teoriakirjojen alkusysäyksenä oli halu mahdollistaa kehitysvammaisten lukeminen. Tällainen pyrkimys ei ollut itsestäänselvyys. Ensimmäisen selkokielen teoriakirjan ilmestyessä 1986 kehitysvammaiset oli vasta otettu oppivelvollisuuden piiriin ja merkittävä osa kehitysvammaisista ei ollut saanut kouluopetusta. Kehitysvammaiset on jätetty ja jätetään edelleen koulutuksen – aluksi oppivelvollisuuden, myöhemmin yleisopetuksen opetussuunnitelman, yleissivistävän toisen asteen koulutuksen tai jopa ammattitutkinnon – ulkopuolelle. Tämä on epäilemättä yksi kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen vaikeuksia selittävä tekijä, vaikka koulutuksen puutetta ja opetuksen matalaa vaatimustasoa pidetään luetun ymmärtämisen ongelmien luonnollisina seurauksina, ei niiden syinä. Selkokielen teoriakirjat eli selkokirjoittamisen oppaat kuvaavat lukemisen institutionaalisessa

kehyksessä, johon kuuluvat lääketiede, sosiaalipalvelut ja erityisopetus. Lääketieteellinen määrittely, erilliset sosiaalipalvelut ja erityisopetus ovat itsestäänselvyys kehitysvammaisten elämässä ja lukemisessa. Niin ne ovat myös selkokielen teoriakirjojen kuvauksessa kehitysvammaisten lukemisesta. Huomasin kandidaatintutkielmaa tehdessäni, että akateemiset taidot ovat harvinainen aihe kirjoitettaessa inklusiivisesta opetuksesta. Sanoja inklusio ja eksklusio ei yleensä käytetä, kun aiheena ovat luetun ymmärtämiseen liittyvät käytännöt. Siksi käytän niitä tässä. Eksklusion merkitys työssäni on syrjäyttäminen, sillä sana syrjäytyminen siirtää huomion pois syistä. Inklusio puolestaan viittaa yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin lukemisessa yhteiskunnan eri osa-alueilla, ei ehdolliseen tai osittaiseen integraatioon, josta on vaivihkaa poistettu koulutuksen tasa-arvo. Jos asiaa tarkastellaan seurausten kannalta, inklusiivisia ovat diskurssit, joihin sisältyy ajatus oppimisesta, luetun ymmärtämisen kehittymisestä. Oppiminen on sekä inklusion keino että tavoite. Vaikka inklusion keinot ja tavoitteet voivat olla myös eri asioita, ne eivät voi olla erillisiä.

Humanistitaustani, erityispedagogiikan pääaineopintojeni sekä sivuaineeni sosiologian vuoksi tuntui luontevalta yhdistää kielelliset ja yhteiskunnalliset kysymykset toisiinsa ja tarkastella tapaa, jolla kehitysvammaiset esitetään lukijoina. Kiinnostukseni valitsemaani aiheeseen ja lähestymistapaan syntyi jo noin viisitoista vuotta sitten, kun huomasin, että oppilaan tietynlainen erityisluokkasijoitus ja diagnoosi johtivat esimerkiksi siihen, ettei koulussa lukutaidosta huolimatta annettu kotitehtäviä tai käytetty oppikirjoja ja lukuaineita opetettiin paljon vähemmän kuin yleisopetuksen oppilaille. Myös lainaus vanhasta *Oppimisvaikeudet*-tenttikirjastani kuvaa kiinnostukseni syntymisen syitä hyvin:

Erityiset oppimisvaikeudet on määritelty rajallisella alueella akateemisten ja kognitiivisten taitojen profiilissa näkyviksi odottamattomiksi kuopiksi. Lisäksi määrittelyssä luetellaan syitä, joilla oppimisen ongelma voi jäädä erityisten oppimisvaikeuksien ulkopuolelle. Näin on, jos riittävä syy tulee oppimistilaisuuksien puuttumisesta, psykiatrisista ongelmista tai jos kysymyksessä ovat laaja-alaiset oppimisvaikeudet eli kehitysvammaisuus. *Niiden hoito edellyttää tietysti oppimisvaikeuksien kuntoutuksesta poikkeavia toimia.* (Lyytinen & Ahonen, 2002, s. 40, kursivointi lisätty.)

Vaikka tekstissä todetaan, että kehitysvammaisten hoito vaatii erilaisia toimia kuin erityisten oppimisvaikeuksien kuntoutus, siinä ei kerrota, mitä nämä toimet ovat. Lisäksi kehitysvammaisten kohdalla sana kuntoutus korvataan tekstissä sanalla hoito. Kyseinen katkelma ei ole erityisen poikkeuksellinen kehitysvammaisten akateemisia taitoja käsiteltäessä. Useimmiten niitä ei käsitellä lainkaan.

## 2 Teoreettinen tausta

### 2.1 Kriittinen diskurssianalyysi ja Foucault

Diskurssintutkimuksen lähtökohta on, että kieli on samanaikaisesti lingvistinen, diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 22). Kriittinen diskurssianalyysi tutkii diskurssien suhdetta muihin sosiaalisiin käytäntöihin (Fairclough, 2010, s. 3–4). Se yhdistää kieltä (tai joitakin muita esitystapoja) yhteiskunnalliseen lähestymistapaan ja tarkastelee tekstiä sosiaalisesti rakentuneena (Fairclough, 2010, s. 3–10; Wodak, 2004, s. 197, 198). ”Kriittinen” viittaa siihen, että se pyrkii myös muuttamaan yhteiskunnallisia käytäntöjä (Fairclough, 2010, s. 7, 11; Wodak, 2004, s. 199). Se esimerkiksi paljastaa seikkoja, jotka ovat piilossa, ja lisää näin muita heikommassa asemassa olevien toimintamahdollisuuksia (Fairclough, 1992, s. 9; Wodak, 2004, s. 199). Diskurssianalyysin tehtävä ei kuitenkaan ole etsiä diskurssista toista diskurssia, jonka kirjoittaja olisi siihen kätkenyt (Foucault, 1969/2005, s. 42, 182).

Diskurssianalyysissa on tärkeää tuntea tekstin taustat eli yhteiskunnalliset olosuhteet, joissa teksti on tuotettu (Wodak, 2004, s. 200). Yhteiskunnallisiin olosuhteisiin kuuluvat esimerkiksi koulussa noudatettava(t) opetussuunnitelma(t), opetuslainsäädäntö, lääketieteelliset luokitukset ja käsiteltävää asiaa koskevat tutkimukset. Ne vaikuttavat implisiittisesti tekstin tuottamiseen ja tekstille annettuihin merkityksiin, koska ne esimerkiksi asettavat rajat opetuksellisille ratkaisuille ja sille, mitä voidaan perustella vetoamalla tieteelliseen evidenssiin. Yhteiskunnalliset käytännöt, kuten erityisopetus, ovat muuttuneet, ja se heijastuu teksteihin.

Sanaa diskurssi käytetään kahdessa eri merkityksessä. Diskurssilla voidaan tarkoittaa kielenkäyttöä osana sosiaalista toimintaa mutta sillä viitataan myös vakiintuneeseen tapaan kuvata todellisuutta tietystä näkökulmasta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 27.) Tässä työssä diskurssi on erottelujen avulla sosiaalista todellisuutta ylläpitävä tai muuttava merkityskokonaisuus (vrt. Fairclough, 2001, s. 14, 16; Foucault, 1969/2005, s. 34, 182; Suoninen, 1999, s. 21). Diskurssin kahden eri merkityksen erottelu ei ole tarpeellista, sillä useimmiten kumpikin määritelmistä sopii käytötapaani. Kun kysymys on nimenomaan vallitsevan tilanteen kyseenalaistamisesta eikä sen ylläpitämisestä, käytän nimitystä vastadiskurssi tai asia selviää tekstiyhteydestä. Erottelu on olennainen diskurssin toimintatapa. Se on esimerkiksi kielellistä rajanvetoa normaalin (vakiintunut



tapa kuvata todellisuutta) ja poikkeavan välillä. Tekstuaalista erottelua voi tapahtua myös uuden (vastadiskurssi) ja perinteisen ajattelutavan välillä. Foucault (1976/1998, s. 76) ei ajattele, että olisi valtaa yksin hallussaan pitävä diskurssi, vaan kuvaa diskurssien taistelevan keskenään. Diskurssit voivat ylläpitää (Fairclough, 1992, s. 10; Foucault, 1976/1998, s. 75), luoda, ilmaista ja oikeuttaa epätasa-arvoa (Wodak, 2004, s. 199), sivuuttaa tai piilottaa sen (Fairclough, 1995, s. 5). Koska diskurssit toisaalta voivat paljastaa epätasa-arvon, vastustaa ja purkaa sitä (Foucault, 1976/1998, s. 75; Wodak, 2004, s. 199), käsittelen työssäni myös inklusioidiskursseja.

Tämän työn epistemologiset, ontologiset ja metodologiset lähtökohdat ovat kriittisen diskurssianalyysin ja ranskalaisen diskurssianalyysin perinteen mukaisia. Diskurssianalyysi tarkastelee aineistoa konstruktionistisesti ja ensisijaisesti sen muotoa eikä sisältöä, mutta sisältökin on väistämättä aina mukana (Fairclough, 1992, s. 74; 1995, s. 188). Jos voidaan kysyä miten (rakenne), on aina myös mitä (sisältö, merkitys). Samaan asiaan voidaan kuitenkin viitata merkitykseltään täysin vastakkaisilla kielellisillä ilmauksilla (Fairclough, 1992, s. 77). Kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä käsiteltäessä yksilöllistettyä tai toiminta-alueopetuksen opetussuunnitelmaa voidaan kutsua joko oikeudeksi tai syrjinnäksi.

Koska työni lähestymistapa on konstruktionistinen, viittaan esimerkiksi sanalla kehitysvamma institutionaalisiin nimeämis- ja luokittelukäytäntöihin. Selkokielen teoriakirjoissa sen paremmin kuin yhteiskunnallisissa käytännöissäkään luokittelua ei kyseenalaisteta, ja jotta olisi mahdollista tutkia tehtyä luokittelua, siihen liittyviä implikaatioita ja niiden vaikutuksia, sanaa on käytettävä ikään kuin annettuna. Jokainen tapa luokitella kehitysvammaisia on omana aikanaan vaikuttanut väistämättömältä ja luonnolliselta. Luokittelut heijastavat oman aikansa lääketieteellistä ja sosiaalista asennoitumista. Teoriat, käytännöt ja instituutiot muuttavat luokitteluja mutta myös luokiteltujen käyttäytymistä, kun he luokittelevat itse itsensä. Oletukset johonkin vammaan kuuluvista piirteistä eivät kuitenkaan koskaan ole täysin yhtenäisiä ja ne muuttuvat. Myös konteksti muuttuu ja samalla muuttaa siihen sidoksissa olevien käsitteiden merkitystä. (Foucault, 1969/2005, s. 35, 47; Hacking, 1999, s. 111–112.)

Diskurssianalyysin ranskalaisessa traditiossa eli Foucault'n kirjoituksissa yhteiskunnan ja kulttuurin oikeuttamat käytännöt saavat aikaan ja säilyttävät diskursseja. Kulttuuri luo

käsitteet ja tiedon, toisin sanoen diskurssit ja tieteen. Diskurssianalyysin tehtävä on tehdä käytännöt näkyviksi. (Remes, 2014, Kolme erilaista diskurssianalyysiä.) Vaikka kriittisen diskurssianalyysin historialliset juuret kytkeytyvät Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan (Wodak, 2004, s. 199) eli diskurssianalyysin saksalaiseen perinteeseen (Remes, 2014), tämän päivän kriittinen diskurssianalyysi on hyvin monimuotoinen lähestymistapa teoreettisesti ja metodologisesti (Wodak, 2004, s. 198). Kriittisen diskurssianalyysin perustajahahmoista (ks. Wodak, 2004, s. 197) Norman Fairclough'n ja Ruth Wodakin tutkimukset edustavat yhteiskuntaa ja valtaa käsittelevää Foucault-traditiota (Wodak & Meyer, 2001, s. 19). Wodakin (2004, s. 200) lähestymistapa eroaa omastani siinä, että hän liittää tutkimukseensa kenttätutkimusta ja etnografiaa. Myös diskursiivisessa psykologiassa on Foucault-traditionsa (Rapley, 2004, s. 4, 10), jonka edustajiin tässä työssä lainattu Mark Rapley kuului.

Fairclough'n (1992, s. 56–57) mukaan kriittistä diskurssianalyysia ja Foucault'n työtä yhdistäviä keskeisiä asioita ovat interdiskursiivisuuden ja intertekstuaalisuuden keskeisyys sekä diskurssin sosiaalisesti perustava luonne. Biovalta, ihmisten ominaisuuksien säätely, on diskursiivista ja diskurssit ovat poliittisia. Foucault'n ja Fairclough'n lähestymistavoissa on kuitenkin myös eroja, joita jälkimmäinen kuvaa kirjassaan *Discourse and Social Change* (1992). Fairclough'n kriittisen diskurssianalyysin olennainen osa on kirjoitetun kielen analyysi, Foucault'n työhön ei kuulu todellisten tekstien analysointia (Fairclough, 1992, s. 38, 56). Fairclough moittii Foucault'ta myös diskurssikäytännön unohtamisesta. Sekä Foucault että Fairclough käyttävät termiä diskurssikäytäntö, mutta heidän diskurssikäytännön käsitteissään on eroja. Kuvaan lyhyesti näitä eroja ja syitä, miksi en itse käytä diskurssikäytännön käsitettä. Foucault'n diskurssikäytäntö merkitsee samaa kuin diskurssi tässä työssä. Diskurssikäytäntö on Foucault'lla sosiaalisesti vakiintunut kuvausten tuottamisen tapa, joka rajaa käsittelyalaa, määrittää mitä voidaan sanoa ja mitkä näkökulmat ovat mahdollisia. Diskurssikäytännöt ilmenevät yksittäisten ihmisten teksteissä, syntyvätkin niissä, mutta yksittäiset ihmiset ovat vain niiden toimeenpanijoita. (Foucault, 1994, s. 11.) Foucault'lle kyse on säännöistä, Fairclough'lle (1992, s. 57) todellisista ihmisistä kirjoittamassa tekstejä todellisissa tilanteissa. Fairclough'lla (1995, s. 97–98) diskurssiin sisältyy diskurssikäytäntö, mutta hän käyttää diskurssin käsitettä laajemmin kuin tässä työssä käytän. Fairclough'lle (1995, s. 97–98) diskurssi koostuu tekstistä

(kuvaus), diskurssikäytännöstä (tulkinta) ja sosiaalisesta käytännöstä (selitys). Diskurssikäytäntö liittyy siis tekstien tuottamiseen ja vastaanottoon.

Tämän työn lähestymistapa on fairclough’lainen siinä mielessä, että se analysoi myös tekstien, ei vain diskurssien piirteitä, ja foucault’lainen siinä mielessä, että se käsittelee tiedon rakentumisen ehtoja, ei yksittäisten ihmisten konkreettista toimintaa. Tässä työssä teksti on tapa, jolla diskurssi kuvaa todellisuutta, ei sen välttämätön osa, sillä diskurssi voisi yhtä hyvin koostua kuvista tai joistakin muista esitystavoista, kuten Fairclough’kin (1992, s. 3) toteaa toisaalla. Sosiaaliset käytännöt puolestaan selittävät diskursseja ja diskurssit sosiaalisia käytäntöjä, mutta ne ovat lähes aina eri asioita. On mahdollista, että sosiaalinen käytäntö, toiminta, on nimenomaan tekstinä esiintyvä diskurssi, mutta niin ei tarvitse olla. Tekstin tuotanto ja vastaanotto ovat tässä työssä sosiaalisia käytäntöjä. Toki tekstin tuotanto ja vastaanotto läpäisevät kaikki eri tasot siinä mielessä, että tasot eivät toimi erillisesti ja ne edellyttävät toisiaan. Seuraava esimerkki kuvaa asiaa. Selkokielen teoriakirjan kirjoittaja käyttää tietynlaisia tekstuaalisia keinoja (tekstin taso), jos hän kirjoittaa osan tekstistä kehitysvammaisille vastaanottajille. Saman asian ilmaisemiseen hän voisi käyttää myös puhetta, tukiviittomia, piktogrammeja tai draamaa ja niin edelleen. Yksi kirjoittajan käyttämistä tekstuaalisista keinoista on se, että hän ei käytä sivistyssanoja tai selittää ne. Se, että kehitysvammaisille kirjoitetaan tietynlaisia tekstejä, on sosiaalinen käytäntö, joka on yhteydessä muihin sosiaalisiin käytäntöihin. Kehitysvammaisille ei esimerkiksi opeteta sivistyssanoja koulussa, jos katsotaan, että he eivät opi ja ymmärrä niitä (sosiaalisten käytäntöjen taso). Kirjoittajan teksti ilmaisee näitä vakiintuneita sosiaalisia käytäntöjä ja uskomuksia, joihin ne perustuvat (diskurssin taso), mutta hän ei välttämättä ole tietoinen siitä, että hänen kuvaamansa sosiaaliset käytännöt tai uskomukset voisivat olla toisenlaisia.

Työnsä varhaisimmassa, arkeologisessa vaiheessa Foucault oli kiinnostunut tiedon rakentumisesta ja sen ehdoista, myöhemmässä genealogisessa vaiheessa tiedon ja vallan suhteesta. Kolmannessa, viimeisessä vaiheessa hän keskittyi subjektiin ja etiikkaan. (Alhanen, 2007; Mendieta, 2011, s. 112.) Etiikka on Foucault’lle (1976/1998, s. 132–137; Helén, 2004, s. 203) itsehallintaa. Foucault’n pyrkimyksenä oli paljastaa itsestäänselvyytensä pidetty ottamalla siihen etäisyyttä. Kun nykyisyys rinnastetaan menneeseen, tulee näkyväksi, etteivät tämän päivän käytännöt ole universaaleja tai

pysyviä. Vasta kun ihmiset tulevat tietoisiksi oletuksista ja säännöistä, ne on mahdollista kyseenalaistaa. Vaikka uudet merkitykset syntyvät valtataisteluista tai sattumista, asteittain niistä tulee itsestään selviä, pysyviltä ja vaarattomilta vaikuttavia, osa kulttuuria. Siitä huolimatta uudet merkitykset ovat olemassa samaan aikaan vanhojen kanssa. (Baert & da Silva, 2010.) Tämä työ pyrkii osoittamaan, että selkokielen teoriakirjoissa esitetty ilmeiseltä vaikuttava käsitys kehitysvammaisten luetun ymmärtämisestä on muotoutunut ja vaihdellut historian kuluessa. Tästä kertoo se, että selkokielen teoriakirjoissa esiintyy eri-ikäisiä ja jopa ristiriitaisia diskursseja samanaikaisesti.

Foucault’lle (1975/1980, s. 42, 265, 419; 1976/1998, s. 75) tieto ja valta kuuluvat yhteen. Valta on strategia, joka ei ole yksilöiden tai yksittäisen tahon hallinnassa (Foucault, 1975/1980, s. 41; 1976/1998, s. 70–71), vaan siihen kuuluu monia suhteita ja toimijoita (Helén, 2004, s. 207), valtasuhteiden verkosto eli dispositiivi (Foucault, 1976/1998). Sekä käytännöt että diskurssit kuuluvat tähän verkostoon. Tuotantonsa alku- ja keskivaiheessa Foucault kutsui dispositiivisia positiviteetiksi. (Peltonen 2008.) *Seksuaalisuuden historiassa* (1976/1998) Foucault kirjoittaa dispositiivista, *Tiedon arkeologiassa* (1969/2005) ja *Sanat ja asiat* -teoksessa (1966/2010a) positiviteetista. Valtasuhteiden osana on esimerkiksi instituutioita, mutta valtaa ei voi palauttaa niihin. Valta toteutuu yksittäisissä tilanteissa joillekin historiallisille olosuhteille ja käytännöille ominaiseen tapaan. (Foucault, 1975/1980, s. 40–41; 1976/1998, s. 63–71.) Tämä koskee myös kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä käsitteleviä diskursseja. Niissä instituutioiden osuus on keskeisempi kuin monissa muissa diskursseissa, mutta instituutiot eivät käytä valtaa, vaan valta toteutuu niiden kautta.

Useimmiten Foucault tarkoittaa vallalla juuri vakiintunutta vallankäyttöä eli hallintaa ja tiedolla tieteellisiä diskursseja (Alhanen, 2007, s. 133–134). Alhasen (2007, s. 125, 127, 195) tulkinnan mukaan Foucault’lla vallankäytöstä tulee hallintaa, kun käytännöt ylläpitävät ja vakiinnuttavat valtasuhteita. Sen jälkeen yksilöiden päämäärät eivät enää määritä käytäntöjen sisältöä. Hallinta kohdistuu toisten lisäksi itseen (Helén, 2004, s. 209; D. Taylor, 2011, s. 3). Vallankäyttö on yhteydessä ihmistieteisiin (Foucault, 1975/1980, s. 421), kehitysvammaisten elämässä erityisesti sosiaalitieteisiin, lääketieteeseen, psykologiaan ja kasvatustieteisiin.

Foucault erottaa kaksi erilaista hallinnan tapaa. Lynchin mukaan (2011, s. 22) toisessa on kyse yksilöiden ja toisessa populaatioiden kontrolli- ja säätelytekniikoista. Jälkimmäisiä Foucault kutsuu biopolitiikaksi. Yksilöiden tarkkailu ja arviointi toimivat ennen kaikkea instituutioiden, biopolitiikka valtion kautta (C. Taylor, 2011, s. 45). Helén (2004, s. 207) ei erottele yksilöihin ja populaatioihin kohdistuvaa valtaa Lynchin ja Taylorin tapaan, vaan hänestä Foucault'n biovalta voi kohdistua niin yksilöihin kuin populaatioihin. Foucault'n toinen hallinnan tapa rakentuu kansalaisuuden eli lakien ja oikeuksien, toinen pastoraalisuuden eli valvonnan, arvioinnin, hoito- ja neuvontapalvelujen varaan (Helén, 1994, s. 288–289; 2004, s. 216–217). Kehitysvammaisten lukemiseen vaikuttaa kummankinlainen hallinta. Teksteissä pastoraalisuus voi ilmetä esimerkiksi kehitysvammaisuuden lääketieteellisenä määrittelynä ja kehitysvammaisten asema kansalaisina siinä, ettei opetukseen liittyvien perusoikeuksien puuttumista käsitellä. Oikeudet, ongelmat ja kansalaisuus ovat muotoutuneet biopolitiikan mukana (Helén, 2004, s. 219), mutta laki on vasta biovallan lopputulos (Foucault, 1976/1998, s. 69). Biovalta perustuu normalisointiin (Foucault, 1976/1998, s. 69), jossa normina pidetty institutionalisoidaan (Feder, 2011, s. 62). Biovalta pyrkii muokkaamaan, hyödyntämään ja ohjaamaan ihmisten ominaisuuksia, jotka voivat olla esimerkiksi henkisiä tai yhteisöllisiä (Helén, 2004, s. 207–208).

Luvun alussa esitetty diskurssin määritelmä, vakiintunut tapa kuvata sosiaalista todellisuutta, sopii myös tarinaan tai kertomukseen, mutta lisäksi niihin kuuluu tapahtumien peräkkäisyys ja yksilöllisyys (Squire, Andrews, & Tamboukou, 2008, s. 12). Selkokielen teoriakirjojen kuvaukset kehitysvammaisesta lukijasta ovat asiatekstejä, eivät tarinoita<sup>1</sup> siinä mielessä, että niistä puuttuu yksilöllisyys. Kirjoissa käytetään kuitenkin usein yksikkömuotoa (kehitysvammainen lukija tai kehitysvammainen henkilö) ja niissä kirjoitetaan monenikäisistä ihmisistä, joiden elämän alkuvaiheet kuten perityt ominaisuudet tai sikiöaikana tapahtunut vaurio ovat määränneet tulevan. Siksi tekstit muodostavat eräänlaisen selkolukijan elämäkerran.

---

<sup>1</sup> Hayden White (1973) esitti teoksessaan *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*, että historialliset tapahtumat kuvataan tarinoiden muodossa siinä missä fiktiokin (Steinby, 2009, s. 241). Matti Savolaisen (1989, s. 308) mukaan muun muassa Roland Barthesin tekstit (ks. esim. ”Historian diskurssi” 1967/1993, s. 79–95) antoivat vaikutteita Whiten teokseen. Sen ilmestymisen jälkeen tieteellisten asiatekstien käsittely tarinoina tai kertomuksina on saanut osakseen paitsi puolustusta (esim. Barone, 1990, s. 314–318; Bloome, 2003, s. 289–290; Gallagher & Greenblatt, 2000, s. 1–19; Heikkinen, Huttunen, & Kakkori, 1999; Hänninen, 1994; Steinby, 2009) myös erilaista kritiikkiä (esim. Hyvärinen, 2007; Kalela, 2009; Tammi, 2009).

Hännisen (1994, s. 169, 2010, s. 162) mukaan juuri tapahtumien ajallinen eteneminen on tarinan perustavanlaatuinen ominaisuus. Tässä työssä tarina merkitsee Hännisen (2010, s. 161) määritelmän tavoin tapahtumakulkua, joka voidaan kertoa tai esittää monella tavalla. Selko-oppaiden tekstien mieltäminen tarinaksi tuo esiin luetun ymmärtämisen kuvauksen eksklusiiviset ja inklusiiviset puolet. Vaikka käsitys tarinasta vaihtelee kulttuurisesti (Almasi, Palmer, Madden, & Hart, 2011, s. 331–332) ja eri tutkijoilla on erilainen näkemys siitä, mitä perusosia siihen kuuluu (Almasi ym., 2011, s. 330; Clandinin & Connelly, 1994, s. 416), tarina, kuten diskurssikin, on tunnistettava esittämisen tapa. Tarinasta tuntuu puuttuvan jotain, jos siinä ei ole toimivia henkilöitä, juonta, johon kuuluu muutoksia, ja teemaa, merkitystä. Narratiivisessa tutkimuskirjallisuudessa toistuu huomio elämän tarinankaltaisuudesta (esim. Bruner, 2004; Syrjälä, 2001, s. 204). Tarina-metaforalla haluan ilmaista, että selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen elämäkerrassa ei ole asioita, jotka yleensä katsomme elämäntarinaa kuuluviksi.

## 2.2 Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen on olennaista arkielämässä, työssä ja opiskelussa. Se on varmasti tärkein taito lukuaineiden oppimisessa koulussa. Lukuaineita voi oppia muutenkin kuin lukemalla, mutta kirjallisessa yhteiskunnassa selviytymiseen tarvitsee sitä enemmän tukitoimia mitä heikommin ymmärtää lukemansa. Luetun ymmärtämiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, jotka toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Luetun ymmärtämisen vaikeuksien syyt voivat liittyä lukijayksilöön, yhteiskunnallisiin ja kulttuuriin tekijöihin tai tekstiin, jonka joku on kirjoittanut. Toisin sanoen ne voivat olla kognitiivisia, affektiivisia, sosiaalisia (Almasi ym., 2011, s. 330) tai tekstuaalisia. Työni lukujen aiheet jakautuvat luetun ymmärtämisen kognitiiviseen (4.1), sosiaaliseen (4.2) ja affektiiviseen (4.3) puoleen. Kaikki luvut liittyvät selkokieleen eli tekstuaalisiin tekijöihin.

Lukutaito koostuu teknisestä lukutaidosta ja luetun ymmärtämisestä. Tutkimusten mukaan ongelmia lukemisessa voi olla molemmissa tai jommassakummassa ja tarkempi ongelmien ilmenemisarvo on yksilöllinen (Adlof, Perfetti, & Catts, 2011, s. 192–193; Martin & Duke, 2011, s. 346), myös kehitysvammaisilla (Vinni, 1998, s. 86). Teknisen lukemisen sujuvuus ei automaattisesti muutu luetun ymmärtämiseksi (Almasi ym., 2011, s. 340). Adlofin ja kollegoiden (2011, s. 186, 208) mukaan luetun ymmärtämistä

voi mitata myös suullisesti, sillä ymmärtäminen on samanlaista kuultuna tai luettuna ja vaikeudet luetun ymmärtämisessä merkitsevät, että kielellisessä ymmärryksessä on myös puutteita (Adlof ym., 2011, s. 197). Väitteensä tueksi he esittelevät tutkimuksen, jossa oli mukana 500 lasta. Luetun ymmärtämisen suullinen testaaminen mahdollistaakin teknisen lukutaidon ongelmien vaikutuksen poissulkemisen. Tietyt seikat kuitenkin tekevät kirjallisen ja suullisen kielen ymmärtämisestä erilaista. Ensinnäkin kirjalliseen tekstiin on yleensä mahdollista palata. Toisaalta teksteissä käsitellään yleensä abstraktimpia asioita kuin puheessa. Akateemisen sanaston hallitseminen on olennaista koulussa luettavien tekstien ymmärtämisessä (Lyster, 2010, s. 122). Allorin, Mathesin, Robertsin, Cheatham ja Al Otaiban (2014, s. 302) neljä vuotta kestäneessä interventiotutkimuksessa kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen paranemiseen ei liittynyt kuullun ymmärtämisen paranemista.

Jos dekodauksen eli sujuvan teknisen lukutaidon ja kuullun ymmärtämisen vaikutus suljetaan pois, noin puolet luetun ymmärtämisen vaihtelusta jää vailla selitystä (Lyster, 2010, s. 129), eikä puuttuvien tekijöiden merkitystä ja vuorovaikutusta tunneta tarkasti (Lyster, 2010, s. 147). Muita usein mainittuja luetun ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä ovat sanasto, eri tasojen kielellinen tietoisuus, taustatiedot, strategioiden käyttö, metakognitio (ks. tarkemmin Vacca, 2002, s. 192), motivaatio, älykkyys, työmuisti ja tarkkaavaisuus. Adlof työtovereineen (2011, s. 200) esittää, että erillistä taustatietotekijää ei tarvita, koska taustatieto ja sanasto ovat yhteydessä toisiinsa ja taustatieto taas vaikuttaa kielen ymmärtämiseen. Kirjoittajat eivät suhtaudukaan taustatietoon tiettyyn tilanteeseen tai aihepiiriin liittyvänä tekijänä vaan haluavat vaikuttaa taustatietoon laajasti. He suosittelevat tulevan luetun ymmärtämisen harjoittamista jo päiväkodissa. Lasten metakognitiota tulisi kehittää ja tiedon määrää lisätä. (Adlof ym., 2011, s. 205.) Koska kehitysvammaisten lukemisen ongelmat ovat tyypillisesti laaja-alaisia ja lukemaan oppiminen voi olla hidasta, luetun ymmärtämisen kehittäminen jo ennen teknisen lukutaidon oppimista voisi sopia heille erityisen hyvin. Jeanne Challin (1983, s. 20) klassista järjestystä, jossa opitaan ensin lukemaan, jotta voitaisiin lukemalla oppia, ei tarvitse pitää väistämättömänä. Älykkyys korreloi luetun ymmärtämiseen, mutta älykkyysosamäärä ei ole täydellinen koulusuoriutumisen (Cianciolo & Sternberg, 2004, s. 54) sen paremmin kuin lukemisenkaan ennustaja (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, & Champlin, 2010, s. 463–464). Allorin ja kollegoiden (2014, s. 303) tutkimuksessa intervention vaikutusta yksittäisiin lukijoihin

ei voinut ennakoida älykkyysosamäärän perusteella. Korkeampi ÄO ei välttämättä merkinnyt nopeampaa edistymistä, vaan hyötyminen interventioista saattoi vaihdella suuresti silloinkin, kun tutkittavien ÄO oli sama. Sharen, McGeen ja Silvan (1989) pitkittäistutkimuksessa älykkyysosamäärä ei asettanut rajaa lukemisen tasolle tai edistymiselle, vaikka se olikin yhteydessä niihin. Tutkimukseen osallistui 740 satunnaisotannalla valittua tutkittavaa, joista 18:n ÄO oli kaksi keskihajontaa tai enemmän keskiarvon alapuolella, toisin sanoen täytti kehitysvammaisuuden toteamiskriteerin älykkyysosamäärän suhteen. Hyviä lukijoita oli kaikilla älykkyuden tasoilla.

Luetun ymmärtäminen on usein jaoteltu toistavaan, päättelevään, arvioivaan ja luovaan tai soveltavaan tasoon (pienin poikkeuksin Chall, 1983, s. 20–24; Holopainen, 2003, s. 30–31, 52; Sarmavuori, 2011, s. 118; Vähäpassi, 1987, s. 36–39). Joissakin luokitteluissa, kuten Linnankylän (2000, s. 89–90) esittelemässä PISA-tutkimuksessa käytetyssä, on mukana myös tekstin ominaisuus, vaikeustaso, jolla lukija pystyy vielä ymmärtämään lukemansa. Tasomäärittelyt keskittyvät lukijan kognitioon, sillä niissä luetun ymmärtäminen on lukijan sisäinen ominaisuus, joka vastaa tekstin sopivaan vaikeustasoon. Tasomääritelmistä puuttuu tilanteinen vaihtelu, jota on kaikilla lukijoilla, olivat he kehitysvammaisia tai eivät. Myös tasoluokittelujen tekijät saattavat käsitellä teoksissaan lukijan taustatietoa, kulttuurisia seikkoja, motivaatiota ja muita vaihtelevia tekijöitä, mutta he eivät kytke niitä luokitteluihinsa. Vähäpassi (1987, s. 38) mainitsee tilanteisen vaihtelun, mutta hänen mukaansa ”lukija pystyy käyttämään strategioita vain siinä määrin kuin ne ovat hänen hallinnassaan”. Lukija ei siis ilman kehittymistä ja harjoittelua pysty ylittämään korkeinta tasoa, jolla hän kykenee lukemaan, vaikka hän pystyykin käyttämään strategioita helpommilla tasoilla joustavasti. Irja Vinnin (1998, s. 71) väitöskirjassa tasoluokittelu liitetään vuorovaikutukseen tekstin ja lukijan välillä. Hänen tutkimuksessaan kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen taso vaihteli sen mukaan, lukivatko he yleiskieltä vai selkokieltä, ja selkotekstejä luettaessa jopa arvioiva taso oli mahdollinen. Olennaista Vinnin tutkimustuloksessa on se, että saman asiasisällön voisi esittää ja oppia niin abstraktilla jonkin alan erityiskielellä kuin selkokielellä. Tätä edellä esitellyissä tasoluokitteluissa ei huomioida.

Kontekstin, tekstin ja lukijan ominaisuudet vaihtelevat ja toimivat aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tutkimustulosten perusteella Almasi



työtovereineen (2011, s. 335, 340) suosittelee, että luetun ymmärtämisen tuki ei rajoittuisi opetusmetodeihin vaan myös konteksti ja tekstin ominaisuudet olisi huomioitava. Erilaisten tekstien ymmärtäminen vaatii erilaisia taitoja (Lyster, 2010, s. 129, 138), ja erilaiset tekstit johtavat erilaisten lukemisongelmien toteamiseen (Goyen, 1992, s. 231). Toisaalta teksti antaa lukijalle tietoa lajiominaisuuksista tai käsiteltävästä aiheesta lukemisen aikana. Koska lukijan tulkinnan taustalla ovat lukemistilanteen lisäksi hänen kulttuuritaustansa ja kokemuksensa, perusteltuja tekstin tulkintoja voi olla monenlaisia. Lehto (2008, s. 127) kritisoi tällaista konstruktivistista suhtautumista luetun ymmärtämiseen sillä perusteella, että vaikeudet luetun ymmärtämisessä voivat tehdä tekstin tulkinnasta niin virheellisen, ettei tulos ole oppimisen kannalta hyödyllinen. Lehto viittaa Tapio Puolimatkan (2003) vastineeseen Päivi Tynjälän kirja-arvosteluun. Tästä Tynjälän kirja-arvostelusta löytyy vastaväite Lehdon esittämälle kritiikille. Tynjälän mukaan konstruktivismiin ei kuulu ajatus, että lukijan pitäisi jäädä ilman opettavan ihmisen tukea, kun hän sitä tarvitsee. Tynjälä (2003, s. 225) viittaa Johan von Wrightiin (1996, s. 12), joka puolestaan lainaa Dewey'a<sup>2</sup> ja toteaa itseohjautuvuuden olevan tavoite, ei lähtökohta. Konstruktivismi ei myöskään tarkoita, ettei tekstiä voisi tulkita väärin. Virheellinen tulkinta voi johtua esimerkiksi lukijan taustatietojen puutteesta ja tekstin tai kontekstin tarjoamien vihjeiden sivuuttamisesta jostain muusta syystä. Teksti voi olla myös huonosti kirjoitettu. Konstruktivistisesti olennainen kysymys on, miksi lukija on tulkinnut tekstin väärin eli millainen tulkintaprosessi on johtanut tulkintaan (Kaartinen, 1996, s. 46). Kehitysvammaisten tulkintaprosessin selvittäminen voi olla tavallista vaikeampaa (Fautsch-Patridge, McMaster, & Hupp, 2011, s. 230).

Tutkimusta kehitysvammaisten lukemisesta on tehty niukasti (Allor ym., 2010, s. 464; Jones, Long, & Finlay, 2006, s. 411; Lundberg & Reichenberg, 2013, s. 90; Närhi, Peltomaa, & Aro, 2014, s. 4), pitkittäistutkimuksia erityisen vähän (Allor ym., 2014, s. 301; Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell, & Algozzine, 2006, s. 396). Syynä on se, että lukemistutkimuksissa on keskitytty dysleksiaan (Allor ym., 2010, s. 445) ja kehitysvammaisten lukemisen vaikeuksia on pidetty osana muutenkin heikkoja kognitiivisia taitoja (Närhi ym., 2014, s. 5). Matala älykkyyden taso sulkee lukivaikeuden pois ICD-10-tautiluokituksessa. Tarkalleen ottaen kehitysvammaisuus ei

---

<sup>2</sup> Dewey (1938, s. 21, 54, 59, 87) toteaa asian teoksessaan Wrightia epäsuoremmin, mutta hänen mukaansa oppiminen on sosiaalinen prosessi, jossa opettajalla on osansa.

ole ehdoton poissulkukriteeri, mutta määritelmän mukaan lukivaikeus ei saa johtua ”pelkästään” kehitysvammaisuudesta ja suoritustason tulee olla selvästi älykkyyssosamäärään perustuvan odotuksen alapuolella. (ICD-10, 2012, s. 279.) Kehitysvammadiagnoosi tai laaja-alaiset ongelmat voivat estää myös kuntoutuksen saamisen (HYKS, 2011). Jaottelu näkyy David Katimsin (2000, s. 7–12) tutkimuksen perusteella opettajakoulutuksessa käytetyissä oppikirjoissakin. Niissä akateemisten taitojen käsittelyn määrä erosi suuresti kehitysvammaisuutta ja erityisiä oppimisvaikeuksia kuvaavissa kohdissa.

Goyenin (1992, s. 225) mukaan diagnoosilla ei ole käytännön arvoa tehokkaassa luetun ymmärtämisen kuntoutuksessa. Närhen ja hänen kollegoidensa (2014, s. 4, 6) mukaan niin heidän oman tutkimuksensa kuin muiden tutkimusten perusteella lievään kehitysvammaisuuteen liittyvät lukemisvaikeudet vaikuttavat olevan samanlaisia kuin lukemisvaikeudet yleensä eivätkä lukemaan oppimiselle tärkeät kognitiiviset taustatekijät eroa yleisen kykytason mukaan. Lisäksi aiempien tutkimusten perusteella on syytä olettaa, että vaikeimpiin dysleksiatapauksiin liittyvät kognitiiviset ongelmat eivät esiinny vain lukemisen alueella vaan ovat laajempia. Ei ole perusteltua syytä, miksi erityisiin lukemisvaikeuksiin kehitetyt kuntoutus- ja harjoittelumenetelmät eivät olisi hyödyllisiä myös kehitysvammaistenkin lasten lukemaan oppimisessa. Myös Allor tutkimusryhmineen (2014, s. 303) totesi kehitysvammaisten hyötyvän samanlaisista lukemisen harjoituksen menetelmistä kuin muutkin, vaikka kehitysvammaiset tarvitsivatkin edistymiseensä muita enemmän aikaa ja yksilöllisten ominaisuuksien huomioimista.

Tehtyjen tutkimusten perusteella kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä on mahdollista kehittää (Alfassi, Weiss, & Lifshitz, 2009; Allor ym., 2014; van den Bos, Nakken, Nicolay, & van Houten, 2007, s. 835; Fautsch-Patridge ym., 2011, s. 231; Lundberg & Reichenberg, 2013; ks. myös Hempenstall, 2016). Jopa vaikeasti kehitysvammaisille on luetun ymmärtämistä ja muita akateemisia taitoja kehittäviä menetelmiä, joiden tehosta on tieteellistä näyttöä (Courtade, Test, & Cook, 2015). Niina Lustbergin (2000) edustavan aineiston 37–85-vuotiaista kehitysvammaisista tutkittavista kuitenkin vain noin kolmasosa osasi lukea niin, että sai pisteitä myös luetun ymmärtämisen testistä. Allor (2010, s. 464; 2014) ja Närhi (2014, s. 14–15) tutkimusryhmineen suosittelivat runsasta, monipuolista ja pitkäkestosta lukemisen ja

luetun ymmärtämisen opetusta kehitysvammaisille. Kehitysvammaisten lukemishistorian vaikutusta luetun ymmärtämiseen ei kuitenkaan tiettävästi ole tutkittu (Loveall & Conners, 2013, s. 119). Van den Bos kollegoineen (2007, s. 836) esittää opetussuunnitelman ja pelkkään tekniseen lukutaitoon keskittyvän opetuksen yhdeksi syyksi kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen vaikeuksiin. Monet muutkin tutkijat arvelevat, että tarpeeseen saada runsaasti lukemisen opetusta on koulussa usein vastattu antamalla vähän ja yksipuolista opetusta (esim. Fautsch-Patridge ym., 2011, s. 215, 218; Lundberg & Reichenberg, 2013, s. 89).

## 2.3 Selkokielestä

Nykyisen määritelmän mukaan ”Selkokieli on suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea ja/tai ymmärtää yleiskieltä.” (Määritelmä, 2015.) Rajalan ja Virtasen (1986, s. 38) mukaan selkokieli syntyi Ruotsissa, jossa ensimmäinen selkokirja ilmestyi 1968. Färm (1996, s. 170) kuitenkin mainitsee, että Ruotsin esikuvana olivat Ison-Britannian ja Kanadan selkokirjat, joita julkaistiin jo 1930-luvulla. Tarve saada helpotettuja tekstejä liitettiin aluksi ennen kaikkea kehitysvammaisiin. Kehitysvammaisten Tukiliiton ensimmäiset selkokielliset oppimateriaalit ovat vuodelta 1979, mutta jo ennen tätä liiton lehdessä oli ollut joitakin selkokiellisiä tekstejä (Sainio, 2000b, s. 48). Selkokirjatietokannasta<sup>3</sup> löytyvät vanhimmat kirjat ovat Kehitysvammaisten Tukiliiton kustantamat *Opi keittämään* (Viljamaa, 1980) ja *Opi käyttämään yleisiä palveluita* (Mäkinen, 1982). Vaikka oppimateriaaleilla oli merkittävä rooli selkosuomen alkutaipaleella, oppikirjoille ei myönnetä valtiontukea (*Selkokirjallisuuden valtiontuki*, 2015), ja selkokielen laadun tarkistuksesta kertovan selkotunnuksen (ks. *Selkotunnus*, 2015) ne ovat voineet saada vasta parin vuoden ajan (E. Uotila, sähköposti 22.3.2018). Kehitysvammaisten koulutuksen ja opetusmateriaalien kuvausta selkokielen teoriakirjoissa käsittelen luvussa 4.2.

Myös Suomen ensimmäinen selkolehti *Leija*, joka ilmestyy edelleen, oli suunnattu kehitysvammaisille. *Leija* perustettiin 1983, samana vuonna, jona ilmestyi ensimmäinen

---

<sup>3</sup> Selkokirjatietokanta, jossa on kaikki suomenkielliset selkokirjat, löytyy osoitteesta <http://selkokeskus.fi/selkokirjallisuus/selkokirjat/selkokirjatietokanta/>

suomalainen kaunokirjallinen selkoteos. *Poliisit perässä!* oli kooste ja käännös Verthusin norjankielisistä teoksista. Ensimmäinen selkomukautus eli Paasilinnan yleiskielellä kirjoittaman *Isoisää etsimässä* -teoksen muokkaus selkokielelle näki päivänvalon vasta 1990. Sekä ensimmäinen selkokirja että selkomukautus olivat Pertti Rajalan aikaansaannoksia. (Virtanen, 2006, s. 89–91.) Suoraan selkokielelle kirjoitettu kaunokirjallisuus sai Suomessa alkunsa 1986 Kirjastopalvelun selkokielisten kirjojen kirjoituskilpailusta, jossa Eila Aro, Tuula Kallioniemi ja Birgitta Boucht jakoivat ensimmäisen sijan (Virtanen, 2006, s. 90). Alkuliite selko- syntyi, kun suomen kielen lautakunta suositteli sanaa selkokirjallisuus ”helppolukuisen kirjallisuuden” tilalle 1978. Alun perin selkokieli ymmärrettiin Suomessa nykyistä laajemmin helppolukaiseksi kieleksi yleensä. (Virtanen, 2006, s. 87–88.) Selkokielen määrittelyn inklusiivisia ja eksklusiivisia puolia käsittelen luvussa 4.3. Lisätietoa selkokielen historiasta saa Auli Kulkki-Niemisen (2010) väitöskirjasta.

Tänä päivänä on mahdollista seurata selkokielisiä uutisia niin televisiosta kuin radiosta, etsiä tietoa selkokielisistä esitteistä ja vieraila lukuisilla selkokielisillä verkkosivuilla. Luettavansa voi valita satojen suomenkielisten selkokirjojen joukosta, johon kuuluu monipuolisesti sekä kauno- että tietokirjallisuutta. Selkokirjallisuus saa valtiontukea. Suomenkielisiä selkokielisiä lehtiä on kaksi, *Leija* ja kehitysvammaisia laajemmalle kohderyhmälle suunnattu *Selkosanomat*. Selkokieleen liittyvissä asioissa palveleva Selkokeskus perustettiin vuonna 2000. (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 55.) Suomessa ilmestyy myös ruotsinkielistä selkokirjallisuutta ja *Selkosanomien* ruotsinkielinen versio *LL-Bladet*.

Helsingin yliopiston kirjaston tietokannoista ja selkokieltä käsittelevien väitöskirjojen lähdeluetteloista huomaa, että selkokieli on pitkään ollut ennen kaikkea pohjoismainen ilmiö. Englanninkielistä kirjallisuutta aiheesta on vähän. Koska kehitysvammaisten selkokielisten tekstien ymmärtämistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä on myös tutkittu vähän (Närhi ym., 2014, s. 14), vielä ei tiedetä kovin paljon siitä, mitkä selkokielen ominaisuudet tekevät sen helposti ymmärrettäväksi. Epätarkat ja jopa ristiriitaiset suositukset vaikuttavat Sutherlandin ja Isherwoodin (2016, s. 297, 298, 308) mukaan perustuvan ennen kaikkea asiantuntijoiden ja joidenkin käyttäjien yhteiseen näkemykseen. Sutherlandin ja Isherwoodin artikkeli kuvaa 11 kokeellista selkokieltä koskevaa tutkimusta, joista useimmat tehtiin Isossa-Britanniassa, yksi Alankomaissa ja

yksi Espanjassa. Tutkijoiden mukaan yleistettäviä tuloksia oli vain viidessä tutkimuksessa ja näistä vain yhdessä (Karreman, van der Geest, & Buursink, 2007) tutkittiin empiirisesti selkotekstin ymmärrettävyyttä yleiskieliseen tekstiin verrattuna ja yhdessä (Fajardo ym., 2014) selkotekstien ymmärrettävyyteen vaikuttavia kielellisiä piirteitä.<sup>4</sup> Selkokieli helpotti kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä molemmissa tutkimuksissa. Lauseiden, sanojen ja samaa tarkoittavien ilmausten määrä vähensi ymmärtämistä mutta sanojen pituus, niiden esiintymistaajuus tai ellipsien määrä ei (Fajardo ym., 2014, s. 219–220). Vieraskielisiä selkotekstejä koskevia tutkimustuloksia ei kuitenkaan välttämättä voi yleistää selkosuomeen. Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 42) toteavat saman asian selkokirjoitussuosituksista. Vinni (1998) on tutkinut suomenkielisten selkotekstien ymmärtämistä kehitysvammaisilla. Hänenkin tutkimuksessaan selkokieli lisäsi tekstien ymmärtämistä yleiskieleen verrattuna. Selkokielen teoriakirjojen tapaa kuvata kehitysvammaisten lukijoiden luetun ymmärtämistä suhteessa selkokieltä koskevaan tietoon käsittelee luvussa 4.1.

---

<sup>4</sup> Loput tutkimuksista selvittivät kuvien tai symbolien vaikutusta ymmärtämiseen, ja tulokset niissä vaihtelivat (Sutherland & Isherwood, 2016, s. 300–304).

### 3 Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Tutkimustehtävä, aineisto ja lähestymistapa

Työni tavoitteena oli selvittää, mitkä diskursiiviset keinot selkokielen teoriakirjojen luetun ymmärtämisen kuvauksessa antavat kehitysvammaisille mahdollisuuden oppimiseen tai sulkevat sen ulkopuolelle. Selkokielen teoriakirjat ovat selkokielestä kertovia teoksia, jotka antavat ohjeita selkotekstien kirjoittamiseen. Kaikissa teoriakirjoissa on käsitelty selkokielen käyttäjäryhmiä ja erilaisia selkokielen sovelluksia. Valitsin aineistoksi selko-oppaat, koska muita kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä käsitteleviä tekstejä ei juuri ollut, etenkin kirjoja, jotka muodostaisivat historiallisen sarjan. Tänä päivänä selkotietoa haetaan usein verkosta, mutta historiallisen muuttumisen tutkiminen ei onnistuisi verkkosivujen avulla. Verkkosivuja päivitetään, aiemmat katoavat, eikä selkokielestä kertovia verkkosivuja ensimmäisten teoriakirjojen ilmestyessä ollut.

Aineistonani olivat kaikki suomenkieliset kirjoitettua selkokieltä käsittelevät painetut teoriakirjat, historiallisen vertailun vuoksi myös vanhimmat niistä:

- Rajala, P. & Virtanen, H. (1986). *Selkokieli: miten sanoma perille?* 85 s.
- Rajala, P. (toim.) (1990). *Selkokirjoittajan opas*, 68 s.
- Sainio, A. (toim.) (1994). *Selkoa selkokielestä*, 176 s.
- Sainio, A. (toim.) (2000). *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä*, 217 s.
- Virtanen, H. (toim.) (2002). *Selko-opas*, 107 s.
- Leskelä, L. & Virtanen, H. 2006. *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä*, 235 s.
- Virtanen, H. (2009). *Selkokielen käsikirja*, 207 s.
- Leskelä, L. & Kulkki-Nieminen, A. (2015). *Selkokirjoittajan tekstilajit*, 200 s.

Aineisto on laaja, mutta se muodostaa kokonaisuuden. Monet kirjojen kirjoittajista ovat samoja: Pertti Rajala, Hannu Virtanen, Ari Sainio ja Leela Laura Leskelä vastaavat useimmista teksteistä. Rajala ja Sainio ovat myös kirjoittaneet ja mukauttaneet suuren määrän selkokirjallisuutta. Virtasen verkkojulkaisun *Selkeää ja saavutettavaa viestintää* (2015) lisäksi olen jättänyt aineiston ulkopuolelle saman kirjoittajan selkokielen tarvetta käsittelevät selvitykset *Selkosovellutusten tarve: selkokieli-projektin loppuraportti*

(1989) ja *Selkokieli ja sen tarve eri vammaisryhmissä* (1986). Niitä voisi ehkä nimittää selkokielen teoriakirjoiksi tai -kirjasiksi, mutta ne eivät anna ohjeita selkotekstien kirjoittamiseen. Johanna Kartion *Selkokieli ja vuorovaikutus* (2009) ja Susanna Hintsalan *Tuettua vuorovaikutusta: selkoryhmän ohjaajan opas* (1997) -teoksissa painotus on niin selvästi suullisessa vuorovaikutuksessa, että jätin myös ne pois aineistosta, vaikka samoja aiheita käsitellään muissa selkokielen teoriakirjoissa. Olin kahden vaiheilla näiden kirjojen aineistoon sisällyttämisen suhteen, koska selkokielen teoriakirjoissa lukemisen käsite on laaja ja siihen kuuluu myös luetun kuunteleminen. Päädyin kuitenkin teosten pois jättämiseen siksi, että lukemisen käsitteen laajuus ilmenee jo muista aineistooni kuuluvista kirjoista ja lähtökohtani oli analysoida kirjoitettujen selkotekstien ymmärtämisen kuvausta. Aluksi suunnittelin vertailevani selkokielen teoriakirjojen ja joidenkin muiden kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä käsittelevien tekstien inklusiivisuutta. Kun aloin lukea selko-oppaita, huomasin kuitenkin pian saman asian kuin kandidaatintutkielmaa inklusiiodiskursseista tehdessäni. Teksteissä sekoittuivat inklusiiviset ja eksklusiiviset diskurssit. Lisäksi nämä diskurssit edellyttävät toisiaan, ilman toisiaan niitä ei voi ymmärtää.

Työni lähestymistapana on kriittinen diskurssianalyysi, sillä sen avulla voi tarkastella implisiittisiä merkityksiä ja kielellistä vallankäyttöä tavalla, johon muut lähestymistavat eivät anna mahdollisuuksia. Sillä voi tutkia diskursseja, joilla luodaan tai ylläpidetään käsityksiä kehitysvammaisten luetun ymmärtämisestä, tai vastadiskursseja niille. Koska työni tutkii eksklusiota ja inklusiota luetun ymmärtämisessä – myös sitä, mitä teksteistä puuttuu – tarkastelua ei voinut rajata jollekin tietylle alueelle, kehitysvammaisten lukijoiden lääketieteelliseen määrittelyyn, yhteiskunnallisiin oikeuksiin tai lukijaidentiteettiin. Luetun ymmärtäminen on kokonaisuus, jossa kaikki nämä puolet vaikuttavat toisiinsa. Jos tarkastelu olisi keskittynyt vain yhdelle alueelle, joidenkin kysymysten sivuuttamista teksteissä ei olisi voinut analysoida.

Selkokieltä käsittelevät tekstit ja luetun ymmärtämisen kuvaus niissä luovat todellisuutta ja voivat vaikuttaa niiden ihmisten elämään, joita tekstit yleisellä tasolla kuvaavat. Siksi on tärkeää tutkia näitä tekstejä. Diskursseilla on kolmenlaisia seurauksia, jotka toimivat eri tasoilla ja vaikuttavat toisiinsa. Ensinnäkin niillä on seurauksia, implikaatioita, tekstin sisällä. Jos tekstissä todetaan kehitysvammaisuuden olevan elinikäinen, siinä ei jatkossa pohdita, miten kehitysvammaisuuteen liittyvät

rajoitteet voitaisiin opetuksella poistaa. Toisin sanoen tietyt lausumat sulkevat toiset pois, tekevät ne mahdottomiksi (Foucault, 1969/2005, s. 42, 77, 79). Toiseksi diskurssit voivat vaikuttaa yhteiskunnallisiin käytäntöihin suoraan ja kolmanneksi ne voivat vaikuttaa näihin käytäntöihin välillisesti. Esimerkki diskurssien suorasta vaikutuksesta on opetussuunnitelma<sup>5</sup>, joka määrittelee suoraan hyväksyttävän opetuksen sisällön. Myös selkokirjoitusohjeiden vaikutus on melko suora: jos kirjoittaja ei välitä ohjeista, teksti ei saa selkotunnusta. Välillinen diskurssien seuraus voi olla asenneilmapiirin muutos, joka osaltaan saattaa vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön tai selkokielen määrittelyn muuttumiseen.

Vaikka pelkkien tekstien analysoiminen on yksipuolista, se mahdollistaa syvemmän, joskaan ei laajemman, paneutumisen tutkimuskysymykseen kuin erilaisten aineistojen ja metodien yhdistely. Lisäksi valmiisiin teksteihin liittyvät eettiset kysymykset ovat huomattavasti ongelmattomampia kuin esimerkiksi haastatteluaineistoja koskevat. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 131) huomauttavat, että tutkimuksen etiikasta kirjoitettaessa käytetään eniten sivuja tutkittavien suojan käsittelyyn. Ryen (2004, s. 231–236) mainitsee keskeisimmiksi tutkimuseettisiksi kysymyksiksi tietoon perustuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden ja luottamuksen. Tässä työssä nämä eivät ole olennaisia kysymyksiä käytetyn aineiston vuoksi. Kirjoittajien anonyymiteettia ei tarvitse huomioida. Selkokielen teoriakirjojen kirjoittajat eivät ole anonyymeja mutta heidän ei tarvitsekaan olla. Sitäkään ei tarvitse pohtia, voiko ihmiset tunnistaa tutkimuksen kohteena olevista teksteistä. Koska he ovat tyyppejä eivätkä todellisia ihmisiä, huoli tunnistettavuudesta ei hankaloita tutkimuksellisia ratkaisuja. Yleensä on vaikeaa arvioida, kuinka valikoivasti gradun tekijä on lainannut tekstejä. Luottamuksellisuuteen liittyvien seikkojen vuoksi kaikki eivät voi tutustua useimpiin tutkimusaineistoihin, vaikka haluaisivat arvioida tulkintojen ja valintojen perusteltavuutta. Analysoin tekstejä, jotka kuka tahansa voi käydä lukemassa kirjastossa. Toiseksi valmiiden tekstien analyysissa ei tarvitse huomioida paralingvistisiä tekijöitä toisin kuin haastattelutilanteessa (ks. Squire ym., 2008, s. 6). Tekstianalyysin tekijä ei myöskään itse vaikuta tekstien muotoutumiseen vuorovaikutuksellisilla keinoilla, vaikka onkin epäilemättä mukana luomassa niiden merkitystä.

---

<sup>5</sup> Opetussuunnitelma on teksti, joka koostuu erilaisista diskursseista. Riippuu määrittelystä ja näkökulmasta, mitä nämä diskurssit ovat.



Analysointiprosessini kesti kokonaisuudessaan useamman vuoden. Opinnäytetyöni aiheen päätin marraskuussa 2015. Aluksi lähestyin analyysin kohteena olevia tekstejä kehitysvammaisen lukijan luetun ymmärtämisen elämäkertana. Lähdin oletuksesta, että tekstissä on aika, paikka ja juoni eli muutos. Kiinnitin huomiota myös kohtiin, jotka eivät liittyneet luetun ymmärtämiseen, sillä on syytä kysyä, mikä niiden tehtävä on. Koska kysymys oli selkokieltä koskevista teksteistä, voisi olettaa, että kaikella tekstissä olevalla on luetun ymmärtämiseen tai ainakin lukemisen sujuvuuteen liittyvä merkitys. Suuri osa teksteistä oli yleistä kuvausta selkokielestä tai käsitteli muita erityisryhmiä kuin kehitysvammaisia, mutta muidenkin ryhmien kuvaukset paljastivat vertailussa taustaoletuksia kehitysvammaisten lukemisesta, kuten luvuissa 4.1 ja 4.3 kuvaan.

### 3.2 Vammaismallit ja tekstin piirteet kuvaamassa diskursseja

Selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä kuvaavat diskurssit päädyin nimeämään käyttämällä vakiintuneita nimityksiä, joita alussa olivat sosiaalinen ja medikaalinen vammaismalli. Vammaismallien käyttäminen analyysin välineinä oli mielestäni perusteltua siksi, että vakiintuneet vammaisnäkemykset ovat kirjoissa tunnistettavissa ja on syytä uskoa, että ne ovat vaikuttaneet kirjoittajien teksteihin, olivat nämä tietoisia siitä, että he kirjoittavat vaikkapa ”medikaalisen mallin” mukaan tai eivät. Vaikka vammaismallit ovat tunnistettavissa, niissä on juuri selkokielen teoriakirjoille tyypillisiä ominaisuuksia. Teoriakirjojen mallit käsittelevät lukemista, ja osaa lukemiseen liittyvistä alueista ne painottavat, osan sivuuttavat kokonaan.

Sosiaalinen vammaisnäkemys syntyi 1970-luvulla kritiikkinä aiempaa medikaalista mallia kohtaan (Shakespeare & Watson, 2002, s. 3). Sosiaalinen malli näkee vammaisuuden ympäristön esteinä, medikaalinen malli yksilön puutteena (Oliver, 1996, s. 30–37). Taulukoidessani kehitysvammaisten lukemista kuvaavia tekstikatkelmia sen mukaan, ilmenikö niissä medikaalinen vai sosiaalinen vammaisnäkemys, huomasin odotusteni vastaisesti, ettei sosiaalinen vammaisnäkemys tai kumpikaan vammaisnäkemyksistä harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta liittynyt oppimisen

kuvaamiseen,<sup>6</sup> vaikka oppimista kirjoissa kuvattiinkin. Satunnaisesti oppiminen saattoi esiintyä kummankin vammaisnäkemyksen kanssa, yhdenvertaisuus koulutuksessa ei. Oppimisen puuttuminen vammaismalleista oli erityisesti erityispedagogisesti merkittävä asia, ja se vaikutti suuresti analyysini suuntautumiseen ja muotoutumiseen jatkossa, kun työtä tehdessäni luin selkokielen teoriakirjat monia kertoja.

Havainnollistaakseni oppimisen puuttumista edellä mainituista selkokielen teoriakirjojen vammaisnäkemyksistä lisäsin analyysiin mukaan kolmannen, oppimista kuvaavan mallin. Teoriakirjojen sosiaalinen vammaisnäkemys esittää lukemisen oikeutena, medikaalinen vammaisnäkemys vaikeutena. Medikaalinen vammaisnäkemys kuvaa puuttuvaa kapasiteettia, näkemys oppimisesta muuttuvaa kapasiteettia: Medikaaliseen malliin kuuluu ajatus samanlaisena pysyvistä yksilön tilanteesta. Oppimista korostava lähestymistapa puolestaan ilmenee tekstissä, jossa lukija esimerkiksi omaksuu tietoa. Liitteenä olevan taulukon katkelmat on jaoteltu sen mukaan, ilmeneekö niiden kehitysvammaisten lukemisen kuvauksessa medikaalinen vammaisnäkemys, sosiaalinen vammaisnäkemys vai ajatus oppimisesta. Kuten liitteestä voi havaita, kehitysvammaisten oppimista kuvaava sarake on vuoden 2002 jälkeen käytännössä tyhjä. On syytä tähdentää, että tietyn vammaisnäkemyksen korostuminen työni taulukoissa johtuu yleensä yksittäisen kirjoittajan lyhyestä tekstistä, mutta tällainen teksti muuttaa joka tapauksessa kirjan merkitysmailmaa. Samaa voi todeta siitä, että usein tekstin osia on sellaisenaan siirretty myöhemmin ilmestyneeseen selko-oppaaseen. Silloinhan on päädytty siihen, että tekstiä ei ole syytä muuttaa vaan se kelpaa sellaisenaan uuteen kirjaan.

Myöhemmin huomasin tarvitsevani medikaalisen, sosiaalisen ja oppimista korostavan näkemyksen lisäksi lisää malleja selventäviksi kehikoiksi ja analyysivälineiksi kuvaamaan selkokielen teoriakirjojen diskursseja. Teoriakirjojen sosiaalinen vammaisnäkemys kuvaa tukikeinoja mutta ei laillisia oikeuksia, jotka myötävaikuttavat luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Pohjoisamerikkalainen minioriteettimalli, joka syntyi 1970-luvun puolivälissä (Goodley, 2017, s. 14), painottaa perus- eli

---

<sup>6</sup> Havaintoni ei suinkaan ollut täysin uusi, sillä Katriina Rapatin (2007) sivuainetutkimuksessa, joka mainitaan *Selkokielen käsikirjassa* (Virtanen, 2009, s. 114), selkokielen kirjoitusohjeita moititaan juuri oppimisen merkityksen unohtamisesta. Rapatin tulosten mukaan tekstin elaborointi eli rikastaminen paransi ymmärtämistä enemmän kuin sen yksinkertaistaminen eli selkokielistäminen. Rapatin tutkielma käsittelee kuitenkin S2-opetusta, ei kehitysvammaisten opetusta.

kansalaisoikeuksia (Goodley, 2017, s. 13). Perusoikeudet ovat siinä keskeisemmässä asemassa kuin brittiläisessä sosiaalisessa mallissa, sillä minoriteettimallin synty liittyi juuri kansalaisoikeuksiin (Goodley, 2017, s. 14). Tämän luvun lopussa olevassa taulukossa (TAULUKKO 1) olenkin nimennyt teoriakirjoista puuttuvan ajatuksen yhdenvertaisista koulutuksellisista oikeuksista perusoikeusmalliksi (*civil rights model*) Davisin (2013b, s. 264, 265) tapaan, sillä jo nimitys tuo esille, että kyse on lainsäädännöstä.

Sosiaalisen vammaisnäkemyksen pohjalta ja sen kritiikistä kehittyi 1990-luvulla kulttuurinen vammaisuuden malli, jossa vammaisuuden luonne nähtiin muuttuvana, vaihtelevana, kulttuurisena ja yksilöllisenä (Bhaskar & Danermark, 2006, s. 281; Goodley, 2017, s. 13–16; esimerkkeinä kulttuurisesta mallista ks. Davis, 1995, 2013b; Garland-Thomson, 2013; McRuer, 2013). Medikaalisessa mallissa vammaisuuden selitys löytyy yksilöstä, sosiaalisessa, perusoikeusmallissa ja kulttuurisessa mallissa se on yksilön ulkopuolella. Medikaalisessa mallissa vammaisuus on fyysinen vamma (Goodley, 2017, s. 12), sosiaalinen malli erottaa fyysisen vamman ja sosiaalisten tekijöiden aiheuttaman vammaisuuden toisistaan (Goodley, 2017, s. 11) kun taas kulttuurinen malli ei tee tällaista erottelua, vaan siinä niin vamma kuin vammaisuus ovat konstruktioita (Goodley, 2017, s. 18). Medikaalisessa mallissa luetun ymmärtämisen esteet ovat biologisia, sosiaalisessa mallissa ne ovat sosiaalis-materiaalisia ja kulttuurisessa mallissa kulttuurisia (Bhaskar & Danermark, 2006, s. 281). Tosiasiassa vammaisnäkemykset eivät ole tarkkarajaisia, jaottelut eroavat eivätkä tietyn vammaisnäkemyksen kannattajat yleensä kiellä muiden osatekijöiden (medikaalisen, sosiaalisen tai kulttuurisen) olemassaoloa, he vain painottavat jotakin niistä. Esimerkiksi sosiaalisen mallin pioneerin Michael Oliverin teoksessa niin lääketieteellisen hoidon hyödyt (1990, s. 25), yksilöllinen kokemus (1990, s. 27) kuin vammaisuuden liukuvuus ja tilanteisuus (1990, s. 24) tulevat esille, ja sosiaalisen mallin mukaisissa teksteissä suhtautuminen konstruktionismiin vaihtelee (Reinikainen, 2007, s. 55). Kulttuurisen mallin edustaja Rosemarie Garland-Thomson taas yhdistää lähestymistapaansa kansalaisoikeudet (2013, s. 334) ja mainitsee erikseen, ettei kritiikistään huolimatta väheksy lääketieteen merkitystä vammaisten hyvinvoinnille (2013, s. 342).

Medikaalinen, sosiaalinen ja kulttuurinen vammaisnäkemys esiintyvät nimeämättöminä selkokielen teoriakirjoissa, perusoikeusmalli ei. Se, että selkokielen teoriakirjojen luetun ymmärtämistä kuvaavat vammaismallit ovat tunnistettavuudesta huolimatta epätäydellisiä, toi mieleeni ajatuksen oppimisen kannalta inklusiivisista ja eksklusiivisista vammaismalleista. Kuten taulukosta 1 tulee ilmi, mikä tahansa vammaisnäkemyksistä mahdollistaisi niin oppimista korostavan inklusiivisen kuin luetun ymmärtämistä väheksyvän eksklusiivisen suhtautumisen. Kehitysvammaisia kuvaava teksti voisi esittää eksplisiittisesti keinoja oppimisen (ei vain lukemisen vaan lukemisen kehittymisen) yksilöllisten ongelmien poistamiseen, sen sosiaalisten esteiden vähentämiseen, liittää ajatukseen yhdenvertaisista oikeuksista myös koulutuksen tai hälventää erottelua normaalin ja poikkeavan välillä. Toisaalta teksti voisi korostaa oppimisen kognitiivisia esteitä, niiden hyväksymisestä kertovia oppimista vähentäviä käytäntöjä, oppimisen esteiden legalisointia tai niiden sisäistämistä. Jaottelu vammaismallien eksklusiivisiin ja inklusiivisiin diskursseihin sisältyy mielestäni näihin vammaismalleihin jo valmiiksi. Esimerkiksi Oliver (1990, s. 25, 26) liittää tekstissään medikaaliseen malliin vastakkaisesti niin hoidon kuin vamman staattisuuden. Se, että sosiaalinen malli on medikaalisen mallin vastapari ja suhtautuu kriittisesti kuntouttamiseen, sisältää jo sinällään ajatuksen vammaisuuteen liittyvien luetun ymmärtämisen ongelmien hyväksynnästä tukitoimien lisäksi. Kulttuurinen vammaismalli puolestaan samanaikaisesti kritisoi kykyismää ja pyrkii kyseenalaistamaan jaon vammaisuuden ja vammattomuuden välillä. Luetun ymmärtämisen kehittymisen kannalta kuntouttavien käytäntöjen väheksyntä ja heikon luetun ymmärtämisen ihannointi olisi haitallista.

Vain osa mahdollisista inklusiivisista ja eksklusiivisista diskursseista esiintyy teoriakirjoissa. Sosiaalista mallia ja perusoikeusmallia käsittelen luvussa 4.2 yhdessä otsikon ”Luetun ymmärtämisen sosiaalinen malli” alla, mutta olen selkeyden vuoksi erottanut ne toisistaan taulukossa 1. Vaikka kulttuurisen vammaismallin inklusiiviset ajatukset ovat teoriakirjoissa selkeitä, mallin eksklusiivinen versio puuttuu niistä. Sen sijaan luku 4.3.1 kuvaa teoriakirjojen tapaa rakentaa kehitysvammaisten normatiivisesta poikkeavaa heikkoa lukijaidentiteettiä, sillä sen lopputulos olisi oppimisen kannalta melko samanlainen kuin kriittinen ajatus luetun ymmärtämisen ableistisuudesta. Silloin luetun ymmärtämisen katsottaisiin perustuvan normaali/poikkeava -jaotteluun, jossa normaaleja kykyjä arvotetaan poikkeavan lukemisen yläpuolelle ja kritiikki

ableistisuutta kohtaan kääntäisi tämän ajatuksen päinvastaiseksi. Goodley (2017, s. 16–18) erottaa myös vuorovaikutteisen vammaismallin, joka näkee vammaisuuden vuorovaikutuksena ympäristön ja yksilön vamman, tässä tapauksessa luetun ymmärtämisen vaikeuksien, välillä. Koska vuorovaikutteinen vammaismalli yhdistää sosiaalisen ja medikaalisen mallin, se sisältyy jo tähän työhön, enkä siksi ole nimennyt sitä Goodleyn tapaan erilliseksi vammaismalliksi. Lisäksi tässä vammaismallissa olennaista tilanteista luetun ymmärtämisen vaihtelua esiintyy teoriakirjoissa vain vähän, vaikka juuri sen voisi olettaa olevan keskeistä niissä. Turunen (1994, s. 25) mainitsee tilanteiden vaihtelevan, ja vaikka hän ei asiaa erikseen täsmennä, se on tietenkin yhteydessä myös lukijoiden tekstin ymmärtämiseen. Kulkki-Nieminen (2002, s. 34) puolestaan kuvaa tilanteisen vaihtelun kielen, ei lukijan ja ympäristön vuorovaikutuksen, luonnolliseksi piirteeksi.

Liite ja taulukot 2–5 seuraavassa luvussa 4 havainnollistavat teoriakirjojen kehitysvammaisten kuvausta lukijoina. Taulukoiden tekstikatkelmat on koottu selkoppaiden kehitysvammaisia käsittelevistä kohdista. Jätin pois kohdat, joissa kuvataan selkolukijoiden lukemista yleisesti, ellei sanavalintojen ja tekstikontekstin perusteella ollut selvää, että kehitysvammaiset kuuluvat kuvattuun lukijajoukkoon. Ratkaisu on mielestäni perusteltu, vaikka sitä voi pitää mielivaltaisena. ”Selkolukija” on kaikkiiin erityisryhmiin viittaava sana ja viimeisimmissä selkokielen teoriakirjoissa sitä käytetään laajasti, mutta selkolukijoiden jaottelua korostetaan niissä muuten kirjoittamalla pysyvistä ja väliaikaisesta selkokielen tarpeesta. Siksi ei ollut syytä olettaa, että kaikki selkolukijoita tai lukijoita kuvaavat kohdat voisi yleistää myös kehitysvammaisiin. Lisäksi käsittelen näitä poisjättämiäni kohtia tekstissä. Inklusiivinen kulttuurinen vammaismalli (TAULUKKO 6) on poikkeus edellisestä luonteensa vuoksi. Koska se hämärtää eroa kehitysvammaisten ja muiden lukijoiden välillä, kehitysvammaisuutta ei välttämättä mainita tekstissä eksplisiittisesti. Jos sama tekstikatkelma esiintyy kahden eri vammaismallin taulukossa, sen voi ymmärtää kummankin mukaisesti. Eksklusiivista kulttuurista vammaismallia kuvaavaa taulukkoa ei ole, koska tällaista mallia kirjoissa ei esiinny. Taulukoiden tehtävänä on esittää konkreettisesti, mitä tarkoitan kullakin mallilla ja sen sisällöstä kertovalla diskurssilla, ja ne tarjoavat summittaisen kuvan diskurssien määrästä teoriakirjoissa – summittaisen siksikin, että eri arvioitsijoiden käsitykset siitä, kuuluuko katkelma johonkin vammaismalliin ja mihin vammaismalliin se kuuluu, varmasti vaihtelisivat hieman. Kuten taulukoiden 2–6 koosta voi havaita,

eksklusiivinen medikaalinen ja inklusiivinen sosiaalinen vammaisnäkemys ovat määrällisesti hyvin hallitsevia, mutta mittareiksi taulukoita ei ole tarkoitettu.

Taulukot havainnollistavat erilaisten vammaisnäkemysten esiintymistä selkokielen teoriakirjoissa, mutta ne eivät tietenkään kerro kovin paljon vaietuista aiheista tai diskursseista, jotka esiintyvät ennen kaikkea laajoissa tekstikokonaisuuksissa lyhyiden tekstikatkelmien sijaan. Lisäksi tekstikatkelmien taulukoinnissa häviää tekstiyhteys. Kirjojen tekstit saattavat joskus olla moniselitteisiä tekstiyhteydessäänkin, mutta usein yhteys muuttaa merkitystä. Tekstiyhteys on vaikuttanut luokitteluuni, mutta lukija ei voi asiaa taulukoiden perusteella arvioida. Esimerkiksi toteamus ”-- valtaosalla ryhmien jäsenistä ymmärtämisen ongelmat jatkuvat aikuisiässä” (Virtanen, 2009, s. 39) saisi eri merkityksen lääketieteellisessä tai erityisopetuskäytäntöjen muutosta vaativassa kuvauksessa. Katkelma on erityisopetusta kuvaava kohta luvusta ”Selkokielen tarpeen syitä”, mutta tekstiä voisi luonnehtia ennen kaikkea lääketieteelliseksi.

Tekstuaalisia keinoja käsittelen seuraavissa luvuissa diskurssien yhteydessä, sillä diskurssit ja tekstuaaliset piirteet ovat sidoksissa toisiinsa. Esimerkiksi modaliteetti eli kirjoittajien kannanotot todennäköisyyteen kuuluvat tietoa käsittelevän luvun 4.1 aihepiiriin, sanaston muutoksilla on yhteytensä luvussa 4.2 esitelyihin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja tekijyyden kielellinen ilmaiseminen tai häivyttäminen liittyy toimijuutta kuvaavaan lukuun 4.3. Intertekstuaalisuus ja interdiskursiivisuus ovat olennaisia joka luvussa, mutta en yleensä käytä näitä termejä kuvatessani yksittäisiä tapauksia. Intertekstuaalisuus tarkoittaa tekstin suhdetta, esimerkiksi lainauksia ja viittauksia, toisiin teksteihin. Interdiskursiivisuus puolestaan on intertekstuaalisuutta laajasti ymmärrettynä eli tekstilajin ominaisuuksien ja diskurssikonventioiden suhteita toisiinsa. (Fairclough, 1992, s. 10, 47, 85, 117–118, 232–233, 2003, s. 39–40, 218.)

TAULUKKO 1. Vammaismallit ja kehitysvammaisten lukeminen teoriakirjoissa.

Vammaismallit ja niiden käsittelyala selkokielen teoriakirjoissa	Inklusio luetun ymmärtämisessä: myönteinen suhtautuminen kehitysvammaisten oppimiseen	Eksklusio luetun ymmärtämisessä: kielteinen suhtautuminen kehitysvammaisten oppimiseen
<b>medikaalinen vammaismalli (tieto, uskomukset)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppiminen, lukemisen kuntoutus</li> </ul> <p>luku 4.1.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pysyvät oppimisen esteet</li> <li>– luetun ymmärtäminen mahdotonta tai rajallista</li> </ul> <p>luku 4.1.1</p>
<b>sosiaalinen vammaismalli (sosiaaliset järjestelyt, ihmisten väliset suhteet)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lukemisen tukikeinot</li> </ul> <p>luku 4.2.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kohdennettu lukemisen tarkoitus ja sisältö</li> <li>– lukemisvaikeuksien hyväksyminen ”sellaisina kuin ne ovat”</li> <li>– luetun ymmärtäminen luonnotonta</li> </ul> <p>luku 4.2.1</p>
<b>perusoikeuksia korostava vammaismalli (yhteiskunnalliset käytännöt)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– koulutukselliset oikeudet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– helpotettu opetuksen vaatimustaso laillisena oikeutena</li> <li>– luetun ymmärtäminen haitallista</li> </ul>
<b>kulttuurinen vammaismalli (identiteetti)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– luetun ymmärtämisen vaikeudet kulttuurisesti ja yksilöllisesti vaihtelevina mutta kaikkia yhdistävinä</li> </ul> <p>luku 4.3.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– heikko luetun ymmärtäminen identiteettinä</li> <li>– luetun ymmärtäminen ableistista</li> </ul>

Huom. Teoriakirjoista puuttuvat näkemykset on merkitty harmaalla tekstillä vaaleanharmaalle pohjalle.

## 4 Analyysistä johtopäätöksiin

Tarina kertoo yksilöistä ja yksittäistapauksista (Squire ym., 2008, s. 12). Vaikka selkokielen teoriakirjat kuvaavat tyyppiä, teksteissä käytetään melko usein yksikkömuotoa, kuten kehitysvammainen lukija tai kehitysvammainen henkilö. Yksilöiden patologisointi, kuvaaminen ennen kaikkea ryhmän edustajina, mahdollistaa yleisen tarinan syntymisen. Tarina kehitysvammaisesta lukijasta kertoo ennen kaikkea institutionaalisista käytännöistä. Analyysini etenee kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen historiallisesta taustasta, nykyisestä institutionaalisesta kehyksestä ja selkokielen teoriakirjoissa käytetyistä tekstuaalisista keinoista johtopäätöksiin.

Selkokielen teoriakirjoissa luodaan mutta myös puretaan syrjiviä diskursseja. Alaluvuista ensimmäiset 4.1.1, 4.2.1 ja 4.3.1 kuvaavat sitä, miten selkokielen teoriakirjojen luetun ymmärtämisen tarina synnyttää ja ylläpitää syrjiviä diskursseja. Luvussa 4 esitellyillä eksklusiivisilla diskursseilla on teoriakirjoissa myös inklusiivinen vastadiskurssinsa, jotka kuvataan jälkimmäisissä alaluvuissa 4.1.2, 4.2.2 ja 4.3.2. Eksklusiivisia diskursseja käsittelen ennen inklusiivisia, koska inklusiiviset tekstit toimivat vastadiskursseina eksklusiivisille eikä edellisiä voi ymmärtää ilman jälkimmäisiä. Useimmat selkokielen teoriakirjojen teksteistä eivät ole yksiselitteisesti inklusiivisia tai eksklusiivisia. Niissä sekoittuvat erilaiset diskurssit, tai ne ovat moniselitteisiä.

Luvuista jokainen edustaa yhtä Foucault'n tuotannon keskeistä teemaa: tietoa (4.1), valtaa (4.2) ja subjektia (4.3). Vaikka kysymys on tuotannon eri vaiheista, Foucault (1994, 202) näki aiheet keskeisinä jo väitöskirjaansa kirjoittaessaan. Kaikilla on osansa myös kehitysvammaisten luetun ymmärtämisessä. Käytännöt ja niistä kertovat diskurssit vaikuttavat yksilön suhteisiin toisiin, yhteiskuntaan ja itseensä (Foucault, 1994, s. 199–205). Diskurssit määrittävät sen, mitä pidetään tietona (Foucault, 1969/2005, s. 236; ks. myös Alhanen, 2007, s. 77, 88–89, 92; Feder, 2011, s. 59), valta vaikuttaa käyttäytymiseen ja Foucault'n myöhäistuotannon aihe etiikka muodostaa käsityksen itsestä (Ball, 2013, s. 143). Myös Fairclough (1992, s. 64, 1995, s. 131) mainitsee nämä eri puolet. Diskursseilla on kolmenlaisia konstruktionistisia vaikutuksia. Ne luovat ja ylläpitävät tietoa ja uskomuksia, ihmisten välisiä suhteita sekä identiteettejä ja subjektipositioita. Toisin sanoen ne vaikuttavat kehitysvammaisuuden määrittelyyn



(luku 4.1), kehitysvammaisten yhteiskunnalliseen asemaan (luku 4.2) sekä toimijuuteen ja identiteettiin (luku 4.3). Lukujen aiheet eli käsitys kehitysvammaisten oppimisesta, kehitysvammaisten yhteiskunnallinen asema ja identiteetti, kietoutuvat toisiinsa lukuisin eri tavoin. Yleisesti hyväksytyt uskomukset tosiasioista vaikuttavat yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja identiteetteihin, ja identiteetti vaikuttaa oppimiseen nimenomaan uskomuksina, jotka saavat ihmisen toimimaan. Analyysin selventämiseksi uskomukset, käytännöt ja identiteetti on kuitenkin eritelty eri alalukuihin.

Luetun ymmärtäminen oppimisena on jokaisen alaluvun aihe, mutta näkökulma luvuissa on erilainen, vaikuttavathan oppimiseen niin uskomukset yksilöiden kognitiivisesta kyvykkyydestä, yhteiskunnalliset käytännöt kuin toimijuus ja identiteettikin. Oppiminen mainitaan ainoastaan medikaalista mallia käsittelevän luvun otsikossa, mutta sille on perusteensa. Selkokielen teoriakirjoissa lukemiseen liittyviä ongelmia kuvataan nimenomaan lääketieteellisesti: identiteetiksikin tarjotaan ennen kaikkea lääketieteellistä kuvausta, eivätkä vaikeus oppia lukemalla ja ymmärtämään lukemansa ole kirjoissa yhteiskunnallinen vaan lääketieteellinen asia. Lukemista käsitellään yhteiskunnallisesti, oppimista lukemalla ei niinkään.

Yhteiskunnallisia käytäntöjä järkeistetään moraalisilla ja episteemisillä argumenteilla (Rose, 1999, s. 26; Trent, 1994, s. 2). Selkokielen teoriakirjoissa kehitysvammaisten lukemisen käytäntöjen episteemisenä oikeutuksena esitetään lääketieteellisiä kuvauksia (luku 4.1.1). Kirjojen lääketieteellinen kuvaus on kuitenkin eri asia kuin se, mitä pidetään tieteellisenä evidenssinä, sillä tutkimuksiin kehitysvammaisten lukemisesta teoriakirjoissa viitataan hyvin vähän. Moraalisena oikeutuksena toimii kirjoittaminen elämänlaadusta, tarpeista tai oikeudenmukaisuudesta (luvut 4.2.1 ja 4.2.2). Moraalisilla argumenteilla voidaan perustella niin inklusiivisia kuin eksklusiivisia luetun ymmärtämiseen vaikuttavia käytäntöjä. Käytännöt voidaan myös naturalisoida eli esittää välttämättöminä ja luonnollisina (Fairclough, 2001, 76). Silloin niitä ei tarvitse perustella. Niitä ei ole tarpeen mainita tai niihin voidaan viitata ohimennen itsestäänselvyyksinä (luku 4.2.1). Oikeuttaminen tai naturalisointi voivat tulla osaksi ihmisen omaa identiteettiä ja toimintaa (luku 4.3.1).

## 4.1 Luetun ymmärtämisen medikaalinen malli: tieto

### 4.1.1 Eksklusiiodiskurssi: tarinasta puuttuva juoni – oppiminen

In truth ‘intellectual disability’ is little more than a translation of imbecility accompanied by pseudoscientific trappings and, as such, has no more ‘scientific’ merit than the nonce term of the 1800s (Rapley, 2004, s. 206).

Tässä luvussa käsittelen selkokielen teoriakirjojen eksklusiivista medikaalista mallia eli kehitysvammaisten pysyviä luetun ymmärtämisen vaikeuksia koskevan tiedon ja uskomusten diskursiivista rakentumista ja ylläpitämistä. Kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen esitetään usein orgaanisena kyvyttömyytenä etiologiaan keskittyen (Alfassi, Weiss, & Lifshitz, 2009, s. 302, 303). Kuten Rapley (2004, s. 38) ironisesti kuvaa, kehitysvamma on selitys sille, että jotkut ihmiset käyttäytyvät ”moraalisesti ongelmallisella tavalla” eivätkä esimerkiksi opi ”tehokkaasti” akateemisia materiaaleja.

Aloitan kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen historiallisesta taustasta ja nykytilanteesta, jotka selittävät kehitysvammaisten lukemisesta tehtyjen tutkimusten vähäistä määrää ja ovat selkokielen teoriakirjoissa tehdyn selkolukijaryhmäjaottelun taustalla. Sen jälkeen käsittelen näitä lukijaryhmäjaotteluita, sitten eksklusiivisen medikaalisen diskurssin käyttämiä kielellisiä keinoja ja lopuksi kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen kuvauksen suhdetta tieteelliseen tietoon. Työni aiheena on kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen, ei lukivaikeuden kuvaus. Kirjoitan kehitysvammaisuuden ja lukivaikeuden yhteisestä historiasta siksi, että kehitysvammaisuus lukivaikeuden poissulkukriteerinä on vaikuttanut siihen, miten kehitysvammaisten luetun ymmärtämisestä kirjoitetaan, ja erityisesti siihen, ettei siitä kirjoiteta. Tietoa kehitysvammaisten luetun ymmärtämisestä joutuu etsimään lukivaikeutta käsittelevistä teoksista, koska luetun ymmärtämistä koskevaa tietoa löytyy ennen kaikkea niistä.

### **Oppimiskyvyttömät ja muut lukijat: historiaa uusimpaan selko-oppaaseen asti**

Jako oppimiskyvyttömiin ja oppimiskykyisiin lukijoihin alkoi kehittyä 1800-luvulla, mutta se löytyy viimeisimmästä selkokielen teoriakirjastakin. Jo paljon ennen kuin erityiset oppimisvaikeudet alettiin erotella kehitysvammaisuudesta, kehitysvammaisia jaoteltiin erilaisiin ryhmiin, kuten kehityskykyisiin ja kehityskyvyttömiin (Danforth, 2009, s. 162; Malinen, 1992, s. 58, 78, 79) tai debiileihin, imbesilleihin ja idiootteihin (Laitakari, 1932, s. 82; Trent, 1994, s. 162). Viime vuosisadan alkuvuosikymmenillä

kehitysvammaa ja erityistä oppimisvaikeutta ei erotettu vaan ne miellettiin samaksi tilaksi, joka johtui matalasta älykkyydestä. Kuitenkin jo 1800-luvulla oli todettu, että mentaaliset kyvyt saattoivat vaurioitua vain jollakin rajatulla alueella. (Danforth, 2009, s. 12, 162; Hallahan, Pullen, & Ward, 2013, s. 16–18). Ajatus erityisistä oppimisvaikeuksista syntyi oppimisen vaikeuksien tutkimuksessa 1940-luvulla. Sen mukaan osalla kognitiivisesti heikkotasoisista lapsista oli kätkössä olevia oppimisedellytyksiä ja heidät oli eroteltava lapsista, joilla sellaisia ei ollut. (Danforth, 2009, s. 10, 98–99.) Käsite virallistui Yhdysvalloissa 1960-luvulla (Hallahan ym., 2013, s. 22–24) ja kirjoitettiin koululainsäädäntöön 1970-luvulla (Hallahan ym., 2013, s. 24). Nykyisten lukivaikeuden diagnostisten kriteerien mukaan lapsen suoritustason tulee olla selvästi älykkyydosamäärään perustuvan odotuksen alapuolella (ICD-10, 2012, s. 279), mutta lukivaikeuden käsite on voinut olla samankin tutkijan käytössä ristiriitainen (Danforth, 2009, s. 190, 194). Älykkyyuskriteeri on saanut osakseen runsaasti kritiikkiä vuosikymmenien ajan (esim. Siegel, 1989a, 1989b; Stanovich, 2005). Linda Siegel (1989b, s. 518) kiteytti luokittelun perimmäisen ongelman jo kolmisenkymmentä vuotta sitten: ”Children with low IQ scores are often not classified as learning disabled and do not receive the help that they need.”

Oppimisvaikeudet nähdään tyypillisesti staattisina, dekontekstualisoituina piirteinä (Danforth, 2009, s. 15). Tällaisina ne myös esitetään selkokielen teoriakirjojen lukijaryhmäkuvauksissa, jossa selkokielen tarvitsijat jaetaan ryhmiin. Ero kehitysvamman ja dysleksian välillä on kuitenkin *Selkokielen käsikirjan* kuvauksessa selvä: kehitysvammaisten ymmärrys on muuttumaton ominaisuus (Virtanen, 2009, s. 44–45), mutta dysleksiaan liitetään oppiminen ja opiskelu (Virtanen, 2009, s. 43). Viimeisimmässä teoriakirjassa *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* dysleksia vaikuttaa siirtyneen kehitysvammaisuuden kanssa samaan ryhmään, jossa kielelliset taidot ovat pysyvästi poikkeavia (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26–29). Dysleksiaa ei jaotellussa mainita erikseen, mutta se ei kuulu kahteen muuhun eli kielellisten taitojen huononemisen eikä kielenoppijoidenkaan ryhmään.

Jaottelu lukijaryhmiin on mukana teoriakirjoissa koko niiden kolmenkymmenen vuoden historian ajan, eikä se olennaisesti muutu tänä aikana, vaikka ryhmien määrä vaihtelee. Myös implisiittinen jako oppimiskykyiset - oppimiskyvyttömät pysyy kuvauksissa mukana. Kehitysvammaisten oppiminen puuttuu systemaattisesti kaikista selkokielen

teoriakirjojen lukijaryhmäjaotteluista. Teoriakirjoissa kehitysvammainen lukija ei ymmärrä lukemaansa tai hänellä on ainakin merkittäviä vaikeuksia luetun ymmärtämisessä kognitiivisten puutteiden vuoksi (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26; Vinni & Sainio, 2000, s. 68–69; Virtanen, 2009, s. 44–45). Teoriakirjojen kehitysvammaisten lukemisen kuvauksessa esiintyy kolme piirrettä, jotka Livia Carlsonin (2015, s. 146–147) mukaan alettiin yhdistää kehitysvammaisuuteen, kun älykkyystestit rantautuivat Henry Goddardin ansiosta Yhdysvaltoihin 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä: etiologia, tilan pysyvyys ja erityinen hoito. Hoidolla tarkoitetaan sitä, että teoriakirjoissa eri lukijaryhmien erityispiirteiden huomioimiseen viitataan toistuvasti, vaikka huomioimista ei koskaan esitelläkään tarkasti. Älykkyystestejä ensimmäisinä kehittäneet Alfred Binet ja Theodore Simon eivät Carlsonin mukaan halunneet yhdistää testeihinsä sen paremmin etiologiaa, tilan pysyvyyttä kuin spesifiä hoitoakaan.

Kehitysvammaiset samoin kuin muutkin selkolukijoiden ryhmät esitellään teoriakirjoissa lyhyesti kuvaamalla seikkoja, jotka eivät liity lukemiseen tai liittyvät siihen hyvin yleisluontoisesti (ks. Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 10; Rajala & Virtanen, 1986, s. 41–42; Virtanen, 2002b, s. 14–15, 2009, s. 44–45), esimerkiksi kehitysvammaisuuden mahdollisia syitä ja kehitysvammaisuuteen liittyviä muita lääketieteellisiä ominaisuuksia: ”Lääketieteellisiä syitä kehitysvammaisuuteen on sadoittain” (Virtanen, 2009, s. 45) tai ”Lisäoireina kehitysvammaisilla esiintyy yleisesti mm. vajaaliikkeisyyttä, epileptisiä kohtauksia ja toistuvia tulehdussairauksia” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 42). Kolme virkettä, noin seisemäsosa Virtasen (2009, s. 44–45) sivun mittaisesta tekstistä ”Kehitysvamma on vamma ymmärtämiskyvyssä” käsittelee lukemista.

Ensimmäisen, vuonna 1986 ilmestyneen selko-oppaan mukaan lukemisvamma voi olla osa laajempaa oireyhtymää, esiintyä vain lukemisen alueella tai johtua puutteellisesta suomen kielen hallinnasta (Rajala & Virtanen, 1986, s. 38–39). ”Osalle toiseen ja kolmanteen ryhmään kuuluvista se [selkokirjallisuus] voi tarjota mahdollisuuden vähittäiseen siirtymiseen normaalin kirjallisuuden käyttäjiksi”, kirjoittajat toteavat (Rajala & Virtanen, 1986, s. 39). Kehitysvammaisuus kuuluu ensimmäiseen ryhmään. Selkokielen tarvetta koskevassa arvioissa taas kaikki kehitysvammaiset kuuluvat lukijaryhmän 1 ulkopuolelle, toisin sanoen he eivät kykene seuraamaan yleiskieltä

ilman ongelmia (Rajala & Virtanen, 1986, s. 50.) Kyseessä on kuitenkin arvio, ei tutkimustulos. *Selkoa selkokielestä* -teoksessa Sainio (1994b, s. 11), *Selko-oppaassa* (2002b, s. 13) ja *Selkokielen käsikirjassa* (2009, s. 37) Virtanen sekä *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* -teoksessa Leskelä ja Virtanen (2006b, s. 9) jaottelevat selkokielen tarpeen syyt neljään ryhmään. Jaottelu ei kuitenkaan perustu selkokielen tarpeen syihin kuten luetun ymmärtämisen tai lukemisen sujuvuuden vaikeuksiin vaan syihin, joiden katsotaan olevan niiden taustalla. Ensimmäiseen kuuluvat kehityshäiriöt ja perimä, toiseen sairauden tai ikääntymisen aiheuttamat syyt, kolmanteen ympäristön vaikutus ja neljänteen näiden yhteisvaikutus.

Tosiasiassa perimä ja ympäristötekijät toimivat aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. American Association on Mental Retardation (nykyinen American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) huomioi tämän kehitysvammaisuuden määritelmässään jo 1992 lisäämällä siihen ympäristötekijöiden ja tuen vaikutuksen. (*Kehitysvammaisuus*, 1995, s. 7–11; *Mental Retardation*, 1992, s. ix–xi, 1). Myös Sainio (2000e, s. 87) viittaa tähän kehitysvammaisuuden määritelmään yhdessä teoriakirjassa. Ympäristötekijöiden liittäminen kehitysvammaisuuteen ei ole sinänsä uusi asia kuten luvussa 4.2 ilmenee, mutta sen keskeinen sisältö on muuttunut. Nykyisin painotetaan saavutettavuutta, 1900-luvun alkupuoliskolla perinnöllisten tekijöiden uskottiin johtavan myös huonoon ympäristöön (Danforth, 2009, s. 4–5; Davis, 2013a, s. 6–7; Trent 1994, s.141).

Teoksessa *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* (Sainio, 2000a, s. 38–39) esitellään ja *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* mainitaan (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 25) kirjastojärjestö IFLA:n jaottelu pysyviin ja väliaikaisiin selkokielen tarvitsijoihin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ”vammat, joilla on luontainen selkosovellutusten tarve” ja toiseen ryhmään ne, joilla on muusta syystä rajoittunut luku- ja kirjoitustaito. Toisen ryhmän määrittelyyn kuuluu myös lukemistaitojen laajentaminen, jota ensimmäisen ryhmän kohdalla ei mainita. (Sainio, 2000a, s. 38–39.) Virtasen yksin tai toisten kanssa kirjoittamissa ja toimittamissa kirjoissa *Selkokieli: miten sanoma perille?* (Rajala & Virtanen, 1986), *Selko-opas* (Virtanen, 2002), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (Leskelä & Virtanen, 2006) ja *Selkokielen käsikirja* (Virtanen, 2009) on myös diagnoosiin perustuva tarkempi jaottelu.

Viimeisimmässä selko-oppaassa *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* selkolukijat jaotellaan jälleen ”sen mukaan, mistä kielitaidon puutteet johtuvat” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26). Nyt ryhmiä on kolme. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvilla on neurobiologisista syistä pysyvästi poikkeavat kielelliset taidot, toisen ryhmän jäsenillä kielelliset taidot ovat heikentyneet ja kolmannessa ryhmässä selkokielen tarve on väliaikainen. (Leskelä & Kulkki-Nieminen 2015, s. 26–29.) Kehitysvammaiset kuuluvat ensimmäiseen ja jotkut heistä samalla toiseen ryhmään. Oppimista käsitellään eksplisiittisesti selkolukijoiden kolmannen mutta ei ensimmäisen tai toisen ryhmän kuvauksessa (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26–29). Kehitysvammaisten selvimpänä vastaparina jaottelussa oppimiskyvyttömät - oppimiskykyiset ovat maahanmuuttajat. Maahanmuuttajat tai vieraskieliset esitetään selkokielen teoriakirjoissa ennen kaikkea oppijoina (ks. Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 11; Sainio, 1994d; Seppä, 2006, 2015; Storhammar, 1994; Virtanen, 2002b, s. 20), kehitysvammaisia ei.

Leskelä ja Kulkki-Nieminen kuvaavat ensimmäistä selkolukijaryhmää näin:

Heidän kohdallaan kyse on synnynnäisestä poikkeavuudesta niissä aivotoiminnoissa, jotka säätelevät kielen hallintaa, kielellisen tiedon käsittelyä ja lukemista. -- Vaikka he saisivat puheterapiaa tai muunlaista kielikuntoutusta, heidän kielelliset taitonsa eivät muuttuisi aivotoimintojen pysyvien poikkeavuuksien vuoksi ainakaan kovin radikaalisti. (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26.)

Myöhemmin kuvaus jatkuu:

Osalla tähän ryhmään kuuluvista henkilöistä kielen ymmärtämisen vaikeudet liittyvät kognitiivisiin puutteisiin, muun muassa muistitoimintoihin -- tai viivästyneeseen tai poikkeavaan kielen omaksumiseen --. Tämä voi näkyä vaikeutena ymmärtää abstraktia kieltä, etenkin, jos aihe on lukijalle uusi tai outo. Esimerkiksi lievästi kehitysvammainen henkilö saattaa hallita kielen perusrakenteet melko hyvin, mutta teoreettinen teksti, jonka ymmärtäminen vaatii taustatietoja jostakin aiheesta, on usein liian vaikea. (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26.)

Kuten Rapley (2004, s. 41) huomauttaa, kehitysvammaisuus todetaan käyttäytymisen, ei aivoissa todetun vaurion perusteella. On syytä panna merille, että oppimistakaan ei tapahdu, jos kielelliset taidot, kuten luetun ymmärtäminen, eivät muutu. Kirjoittajat eivät myöskään tarkenna, miten kielellisten taitojen radikaali ja muu muuttuminen eroavat toisistaan. Kehitysvammaisten lukemista ja luetun ymmärtämistä on kyetty kehittämään interventiotutkimuksissa (Alfassi, Weiss, & Lifshitz, 2009; Allor ym., 2014; van den Bos ym., 2007; Lundberg & Reichenberg, 2013), eivätkä selkokielen teoriakirjojen kirjoittajat viittaa interventiotutkimuksiin todetessaan kehitysvammaisten

kielellisten ongelmien olevan muuttumattomia. Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 26) ja Leskelä (2006, s. 42–43) liittävät tilanteiset luetun ymmärtämisen vaikeudet eli taustatietojen puutteen neurobiologisiin vaikeuksiin mutta eivät pohdi tarkemmin, mistä syistä taustatietojen puute voi johtua. Kielellisten taitojen heikkouden taustalla voi olla yhteiskunnallisia tekijöitä, joita käsittelen luvussa 4.2. Ilmeisin niistä on, että kehitysvammaisilla on vähän koulutusta.

Kehitysvammaisia ja heidän lukemistaan kuvatessaan selkokielen teoriakirjojen kirjoittajat käyttävät yleensä sanaa kyky ja sen johdoksia (Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 10; Rajala, 1990, s. 16, 1994, s. 117; Sainio, 2000d, s. 18; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 132; Virtanen, 2002b, s. 14, 2009, s. 44) eivätkä kirjoita taidosta, vaikka se viittaisi oppimismahdollisuuteen (ks. Grönros ym., 2006, s. 240). Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 26) käyttävät kyllä sanaa taidot mutta eivät tässä merkityksessä. Heidän mukaansa kehitysvammaisten kielelliset taidot ovat pysyvästi poikkeavia. Kehitysvammaisuus on selkokielen teoriakirjoissa ymmärtämisvamma (Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 10; Rajala & Virtanen, 1986, s. 41; Sainio, 1994c, s. 109; Virtanen, 2002b, s. 14, 2009, s. 44, ks. myös TAULUKKO 2) ja kehitysvammaisten ymmärrys tyypillisesti muuttumaton ja jakamaton kokonaisuus, jota ei katsota tarpeelliseksi jäsenellä. Vinnin ja Sainion (2000, s. 68) mukaan ”Kehitysvammaisilla on samat vaikeudet lukemaan opettelussa kuin muillakin heikoilla lukijoilla, mutta heidän erityisongelmansa on keskimääräistä alhaisempi ymmärtämisen taso.” Minna Turunen (1994, s. 28) kirjoittaa: ”Kehitysvammaiset sen sijaan ymmärtävät vain suhteellisen konkreettisia ilmauksia.” Eija Lehtiniemi (2000, s. 156) puolestaan toteaa: ”Kenenkään ymmärrystä ei sinänsä voi muuttaa, mutta ymmärtämistä voidaan auttaa esim. käyttämällä helpotettua kieltä.” Kaikki kirjoittajat erittelevät luetun ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä kuten motivaatiota ja kokemuksia sekä käsittelevät lukemista vuorovaikutteisena prosessina tekstin ja lukijan välillä. Silti Lehtiniemi viittaa kehitysvammaisten ymmärrykseen kokonaisuutena, jota ei voi muuttaa, ja Turusenkin virkkeessä kehitysvammaisten ymmärryksen abstraktiotaso vaikuttaa olevan muuttumaton. Vinnin ja Sainion katkelmassa kehitysvammaisten ymmärrys jää ainakin irralliseksi ominaisuudeksi.

Vaikka selkokielen teoriakirjojen kirjoittajat pitävät kiinni jaottelustaan oppimiskykyisiin ja oppimiskyvyttömiin ensimmäisestä teoksesta viimeiseen, pysyvien

ja väliaikaisten lukemisongelmien erottelun tarkoitus ja sovellettavuus jäävät hyvin epäselviksi, sillä he itse myös purkavat erottelun. Jokaisessa teoriakirjassa lievennetään luokittelua kirjoittamalla ryhmien päällekkäisyydestä ja niiden sisäisestä erilaisuudesta (Leskelä & Kulkki-Niemisen, 2015, s. 30, 31; Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 9; Rajala, 1990, s. 13; Sainio, 1994b, s. 19, 2000a, s. 40) tai todetaan, ettei mikään selkokielen kohderyhmä kokonaisuudessaan tarvitse selkokieltä (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 34; Rajala & Virtanen, 1986, s. 41; Virtanen, 2002b, s. 14, 2009, s. 37, 39).

Selkokielen teoriakirjoissa on viidenlaisia tekstejä: kehitysvammaisista kertovia (”Kehitysvammainen ei ymmärrä abstrakteja käsitteitä”), muista erityisryhmistä kertovia (”Lukivaikeuden ydinongelma näkyy lukemisen hitautena ja sujumattomuutena”), kaikista selkolukijoista kertovia (”Selkolukijalle tällainen analyttinen lukeminen ei ole mahdollista”), kaikista lukijoista kertovia (”Lukijaa harvoin kiinnostaa, miten viranomainen tai jokin muu taho on organisoinut jonkin toiminnan”) ja normaaleista lukijoista kertovia (”Valtaväestö ymmärtää yleiskieltä”, ”Yleiseen kielikykyyn kuuluu --”). Käytännössä oppiminen kuuluu neljään viimeiseen luokkaan. Oppimiseen viittaaminen ei ole selko-oppaissa harvinaista, kun teksteissä kirjoitetaan selkolukijoista yleensä, eivätkä nämä tekstit eksplisiittisesti sulje kehitysvammaisia ulkopuolelleen. Kuten seuraavassa luvussa tulee ilmi, oppiminen mainitaan lukuisia kertoja *Selkokielen käsikirjassa* (Virtanen, 2009) ja *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015), mutta niissä kirjoitetaan oppimisesta yleisellä tasolla, ei erityisesti kehitysvammaisten oppimisesta. *Selkokirjoittajan tekstilajien* selkolukija kyllä muistuttaa suuresti muissa teoriakirjoissa ja samassa kirjassa aiemmin kuvattua kehitysvammaista lukijaa. Selkolukija lukee hitaasti (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 150) eikä tekstin tarjoaman tulkintakehyksen analyttinen lukeminen ole hänelle mahdollista (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 147). Kuten luvussa 2.2 toin esiin, kaikkien ”selkolukijoiden” tai kehitysvammaisten lukunopeus ei kuitenkaan ole hidas eikä luetun ymmärtäminen heikkoa. Kehitysvammaisten tai selkolukijoiden konkreettisesta ajattelusta kirjoittaminen (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 102; Rajala, 1990, s. 16; Vinni & Sainio, 2000, s. 69) luo mielikuvan, että ajattelun konkreettisuus alkaa jonkinlaisesta leikkauskohdasta eikä vaihtelee esimerkiksi lukijan kokemuksen mukaan.



Teoriakirjoissa kuvattu kehitysvammainen lukija on staattisen lääketieteellisen vammaisnäkemyksen mukainen: hänen edellytyksensä vaikuttivat siihen, kykeneekö hän ymmärtämään tekstejä. Virtanen (2009, s. 25–32) käsittelee kyllä luetun ymmärtämisen strategioita mutta esittää ne normaalin lukijan keinoina, joita kehitysvammaiset eivät kykene käyttämään kuten muut. Vaikka luetun ymmärtämisen strategioista voisi olla hyötyä myös selkotekstien lukemisessa, selko-oppaat rakentuivat ajatukselle luetun ymmärtämisen strategioiden opettamisen korvaamisesta tekstin ominaisuuksilla. *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 17, 24) kirjoitetaan genrepedagogiikan opetuksesta koulussa, mutta tekstissä siirrytään tekstilajien opettamisesta selkokirjoittamiseen eikä tekstilajien oppimiseen selkokielen avulla. Yhteys oppimisen ja selkotekstien korostettujen tekstilajipiirteiden välillä jää tekstissä implisiittiseksi. Tekstilajin selventämistä selkolukijoille perustellaan tekstissä kyllä, ja se tehdään kirjoittamalla ymmärtämisestä, hahmottamisesta tai tunnistamisesta mutta ei niiden yhteydestä oppimiseen, joka edellyttää muutosta ymmärtämisessä, hahmottamisessa ja tunnistamisessa.

Vaikka pedagogiikka, koulu, opettajat ja ohjaajat mainitaan selkokielen teoriakirjoissa usein (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 17, 24, 39, 146, 182; Rajala & Virtanen, 1986, s. 25, 29, 34, 55, 64, 68; Sainio, 1994b, s. 14, 15; Virtanen, 2009, s. 81, 105–106, 162; P. Virtanen, 2000, s. 168, Virtanen & Österlund, 2006, s. 156, 158), tekstit eivät luo kuvaa kehitysvammaisesta oppijasta, sillä niissä ei konkreettisesti kuvata, miten akateemisten taitojen oppiminen tai opettaminen tapahtuu tai miten se näkyy. Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 123) kirjoittavat lukijan motivoimisesta: ”Selkolukijan mielenkiinnon ylläpitämiseksi kirjoittajan on pidettävä huolta siitä, että kaikki teksti ei vaadi lukijaa muistamaan tai oppimaan jotain.” Tekstit voivat olla kuormittavia, jos niissä on paljon uutta tietoa, mutta jos niissä ei ole mitään uutta eli opittavaa, ne tuskin ovat mielekkäitä tai kiinnostavia.

Leskelän ja Kulkki-Niemisen (2015, s. 26) tekstissä selkokielen ”toissijaisilla tarvisijoilla” selkokielen tarve koskee joitakin tilanteita ja tekstejä, ensisijaisilla tarvisijoilla selkokielen tarve ei vaihtelee tilanteen mukaan, vaikka kirjoittajat toisaalla painottavat, että lukijan taustatieto tai sen puuttuminen on otettava kirjoitettaessa huomioon (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 100). Taustatietojen lisäksi luetun ymmärtämiseen vaikuttaa lukukokemusten määrä, jonka Malin (2006, s. 20)

mainitseekin teoriakirjan artikkelissaan. Selkoteokset voisivat auttaa lukijaansa kummassakin, helpottaa tiedonhankintaa ja lisätä lukemista, mutta teoriakirjoissa kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen ei yleensä kehity. Virtanen (2009, s. 67) toteaa, ettei selkokirjoittaja pysty parantamaan lukijan lukutaitoa.

Kirjoittaessaan pysyvästä selkokielen tarpeesta tai pysyvistä lukemisen ongelmista teoriakirjojen tekijät eivät varmasti pyri kieltämään oppimisen mahdollisuutta kokonaan. Heillä on kuitenkin selvästi kaksi taustaoletusta, jotka eivät voi olla kovin tarkkoja. Ensinnäkin kehityksen, kuntoutuksen tai opetuksen seurauksena luetun ymmärtämisessä olisi tapahduttava tietystä ajassa tietyn verran tietynlaista muutosta (taitojen olisi siirryttävä normaalina pidetylle alueelle), jotta vaikeuksia voitaisiin pitää väliaikaisina. Toiseksi he olettavat, että kehittymisen luetun ymmärtämisen taidoissa voi ennakoida. Osa kehitysvammaisista ei välttämättä oppisi lukemaan tai saavuttaisi normaalia tulosta luetun ymmärtämisen testistä, vaikka saisi kuinka paljon opetusta. Yritys tunnistaa ryhmä etukäteen muuttuu kuitenkin helposti itsensä toteuttavaksi profetiaksi.

Selko-oppaiden luetun ymmärtämisen elämäkerta kuvaa kehitysvammaisen lukijan elämän kohdusta vanhuuteen. Tarina alkaa jo ennen kuvattavan lukijan syntymää, sillä luetun ymmärtämisen vaikeudet voivat juontua raskausaikaan tai johtua perimästä (Virtanen, 2002b, s. 13, 2009, s. 37). Se jatkuu selostuksella luetun ymmärtämisen rajoituksista, jotka ilmaistaan yksilöpatologian ja riskitekijöiden avulla. Koska kirjoissa käsitellään kaikenikäisiä lukijoita, kuvaus kehitysvammaisesta lukijasta etenee ajassa mutta kuvaa samankaltaisena pysyvää tai huonommaksi muuttuvaa tilannetta. Luetun ymmärtämisellä on siis tarinassa loppu, vaikka lukemisella ei ole. Selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen kuvaukseen ei kuulu luetun ymmärtämisen kuntoutusta eikä kritiikkiä sen puuttumista kohtaan. Kuntoutuksen puuttuminen teoriakirjoista koskee myös sellaista kuntoutusta, joka ei virallisesti ole lääketieteellisen tai minkään muunkaan institutionaalisen järjestelmän osa. Teoriakirjat eivät käsittele selkokirjallisuutta niinkään oppimista vaan helppolukuisuutta lisäävänä välineenä, joka vastaa kehitysvammaisten tai muiden heikkojen lukijoiden lukemisongelmaan, matalaan luetun ymmärtämisen tasoon.

## **Erottelun kielelliset keinot**

Teoriakirjojen eksklusiivisuus luetun ymmärtämisessä toteutuu kielellisesti monin tavoin, ja se voi esiintyä millä tahansa merkitystä kantavalla tasolla morfologiasta koko tekstiin tai jopa intertekstuaalisesti, jolloin tekstin ymmärtämiseen tarvitaan toinen teksti. Lisäksi kielen eri tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Seuraavassa yksittäinen ilmaus *sen sijaan* vahvistaa vastakohtaa kahden ryhmän välillä: ”Kehitysvammaiset sen sijaan ymmärtävät vain suhteellisen konkreettisia ilmauksia” (Turunen 1994, s. 28). Joskus samanlaisen vastakohtan luomiseen ja sen havaitsemiseen tarvitaan laaja tekstikokonaisuus. *Selkokirjoittajan tekstilajien* mediatekstejä käsittelevässä luvussa kirjoitetaan selkokielestä siltana yleiskielen ymmärtämiseen (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 73). Virke, jossa asia mainitaan, ei vielä sulje kehitysvammaisia mahdollisuuden ulkopuolelle. Muusta tekstistä kuitenkin selviää, että kommentti viittaa Pertti Sepän (2015, s. 75) kirjoitukseen, jossa kuvataan maahanmuuttajien kielenoppimista selkotiedonvälityksen avulla. Kehitysvammaisten kuuluminen ulkoryhmään tulee ilmi vasta, kun teksti yhdistetään toiseen kohtaan kirjassa, lukijaryhmäkuvauksiin. Lukijaryhmäkuvauksessa maahanmuuttajat ja kehitysvammaiset kuuluvat eri ryhmään. Maahanmuuttajien selkokielen tarve on tässä jaottelussa väliaikainen, kehitysvammaisten kielelliset taidot ovat pysyvästi poikkeavia. (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26–30.) Selkokielen teoriakirjoissa mainitaan kerran mahdollisuus, että kehitysvammaisenkin lukijan luetun ymmärtäminen voisi kohentua niin paljon, että hän kykenisi lukemaan yleiskielisiä tekstejä (Vinni & Sainio, 2000, s. 73). Maininta on teoksen *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* luvussa, jossa käsitellään Vinnin (1998) tutkimusta kehitysvammaisten selkokielisten ja yleiskielisten tekstien ymmärtämisestä. Oppiminen ei kuitenkaan ole tämänkään tekstin lähtökohta vaan kehitysvammaisen lukijan tarkkaavaisuuden puutteet, huomion kiinnittyminen epäolennaisiin asioihin, keskimääräistä heikompi ymmärtämisen taso ja konkreettinen ajattelu (Vinni & Sainio, 2000, s. 68–69).

Aiemmin lainatun Leskelän ja Kulkki-Niemisen (2015, s. 26) katkelman ”Vaikka he saisivat puheterapiaa tai muunlaista kielikuntoutusta, heidän kielelliset taitonsa eivät muuttuisi aivotoimintojen pysyvien poikkeavuuksien vuoksi ainakaan kovin radikaalisti” väitettä pehmentää se, että myöhemmin kirjoittajat käyttävät samasta lukijaryhmästä kirjoittaessaan sanaa usein. Uusimmissa selkokielen teoriakirjoissa tämänkaltaiset lievennykset ovat tavallisia niin selkolukijoita kuin kehitysvammaisia

kuvattaessa. Lievennyksen jälkeenkin kehitysvammaisen lukijan täytyisi kuitenkin todistaa olevansa juuri erityistapaus. Modaliteetiksi kutsutaan kirjoittajan käyttämiä tekstuaalisia keinoja, jotka ottavat kantaa väitteen epävarmuuden asteeseen tai siihen, onko jokin asia välttämätön (Fairclough, 2003, s. 164–171). Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 46) esimerkiksi toteavat, että hyvin tavallisetkin lyhenteet kuten ”esim.” ovat *usein* selkolukijoille hyvin hankalia. Vaikka tekstin tavoitteena on käsitellä selkolukijoita ryhmänä, se kertoo lukijoista, joilla *voi olla* merkittäviä hankaluuksia lyhenteiden ymmärtämisessä. Kehitysvamman tai ”selkolukijuuden” mieltäminen yhtenäiseksi ja muuttumattomaksi ihmisen sisäiseksi ominaisuudeksi saa aikaan tällaisten tekstien syntymisen: Koska tekstiin on rehellisyyden nimissä lisättävä lieventäviä ilmauksia kuten ”usein” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26; Rajala, 1994, s. 117), ”yleensä” (Sainio, 2000d, s. 18), ”useinkaan” (Vinni & Sainio, 2000, s. 69) tai ”ehkä” (Sainio, 2000d, s. 26), katoavat myös alkuperäisen kehitysvammapäsitteen ominaisuudet, jotka perustuvat ajatukseen yhtenäisestä ryhmästä. Ristiriidasta huolimatta kirjoittajat käyttävät sellaisia edellä mainittuja ilmauksia kuin ”luontainen selkosovellusten tarve” tai ”pysyvä poikkeavuus”. He siis säilyttävät alkuperäisen käsitteen ja useimmat sen ominaisuudet itsepintaisesti tekstissä ristiriidasta huolimatta. Edellä mainitut esimerkit on valittu kohdista, joissa kirjoitetaan kehitysvammaisista eikä selkolukijoista, sillä selkolukijoista kirjoitettaessa olisi mahdollista tulkita tekstin koskevan nimenomaan kehitysvammaisia ja lievennysten rajaavan muut kuvauksen ulkopuolelle.

Tekstityyppi ja tekstin tarkoitus vaikuttavat luonnollisesti sekä tyyliin että sisältöön. Tekstien abstraktius, passiivin käyttö ja nominalisaatio eli toiminnan kuvaaminen nomineilla verbien sijaan kuuluvat tiettyihin tekstilajityyppeihin mutta piilottavat samalla sosiaalisia luokitteluja ja eroja (Fairclough, 2003, s. 143–144). Kirjoissa, joissa käsitellään esimerkiksi lääketieteellistä arviointia, vammaisuuden kuvauksessa korostuvat lähes väistämättä tietyt piirteet, kuten luokittelu ja keskittyminen enemmän yksilöpatologiaan kuin vaikkapa ympäristön saavutettavuuteen. Selkokielen teoriakirjojen virallinen tavoite, tiedon antaminen selkokielestä, ei kuitenkaan edellytä lääketieteellisen diskurssin hallitsevuutta eikä lääketieteellinen diskurssi kehitysvammaisten oppimisen sivuuttamista tai kieltämistä. Lääketieteen keskeinen asema kehitysvammaisten kuvauksessa ei liity teoriakirjoissa esiteltyyn tutkimukseen. Selkokielen teoriakirjoja hallitsee lingvistinen, ei lääketieteellinen tai

neuropsykologinen sen paremmin kuin esimerkiksi (erityis)pedagoginen tai yhteiskuntatieteellinen tutkimus.

### **Kehitysvammaisten lukemisen kuvauksen suhde tieteelliseen tietoon**

Tieteen kaapuun pukeutuva teoriakirjojen lukijaryhmäjaottelu perustuu diagnoosiluokitukseen mutta ei välttämättä luetun ymmärtämistä koskevaan tutkimustietoon. Viittaukset selkokirjoitusohjeita tai selkolukijoita koskeviin tutkimustuloksiin esitetään teoriakirjoissa yleensä ilman lähdeviitteitä niinkin epämääräisessä muodossa kuin ”useiden tutkijoiden näkemys” (Heiskanen, 1994, s. 68), ”tietoa lukijaryhmien erilaisista kielellisistä tarpeista ja vaikeuksista on saatu lisää” (Virtanen, 2009, s. 62), ”sitä mukaa kun tietoa selkokielestä ja sen kohderyhmistä on kertynyt” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 37), tai niitä ei ole. Edellä lainatuissa kohdissa asiaa koskevaa tietoakaan ei esitellä tarkemmin, joten tekstit ilmaisevat lähinnä kirjoittajan asiantuntijuutta, johon lukijan on luotettava. *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* todetaan täsmentämättä, että vuosituhannen vaihteen jälkeen selkokirjoitusohjeet ovat perustuneet ”Selkokeskuksen kehittämistyöhön” ja ”suomalaisten kielentutkijoiden konsultaatioon” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 42). Neljännesvuosisata aiemmin ilmestyneessä toisessa selko-oppaassa selkokirjoitusohjeiden perustaksi mainitaan kielitiede, viestintätutkimus ja käytännön kokemukset mutta tarkentamatta myös selkokielen kohderyhmien kielellisiä taitoja käsittelevät tutkimukset (Rajala, 1990, s. 23). *Selkoa selkokielestä* (Sainio, 1994a) ja *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* -teoksissa (Sainio, 2000e) esitellään selkokieltä käsitteleviä suomalaisia tutkimuksia ja opinnäytetöitä, mutta niissäkään ei yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ole tarkkoja lähdeviitteitä. Muissa selko-oppaissa ei mainita tarkkoja sivuja lähdeviitteissä kertaakaan. Myös teoksessa *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (Leskelä & Virtanen, 2006) on artikkeleja tutkimuksista, joiden aiheet ovat merkityksellisiä selkokielen kannalta, mutta varsinaisesti selkokieltä ne eivät käsittele.

Usein kirjoittajien valitsemista ilmauksista voi päätellä, ettei esitetty selkokielen kirjoitussuositus tai väite lukijoiden ominaisuuksista perustu tutkittuun tietoon. Tällaisia ilmauksia ovat esimerkiksi ”perustuu käsitykseen” (Virtanen, 2002b, s. 57), ”kokemuksen kautta on huomattu” (Virtanen, 2009, s. 74), ”koetaan”, ”pidetään” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 160) tai ”vaikuttaa siltä, että” (Leskelä &

Kulkki-Nieminen, 2015, s. 40). Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 100, ks. myös s. 124, 132) kehottavat selkokirjoittajia tapaamaan lukijoitaan: ”Vain tutustumalla lukijoihinsa selkokielistäjä saa käsityksen niistä kysymyksistä ja näkökulmista, jotka ovat lukijoille olennaisia.” Myös Sainio (2000a, s. 41) sekä Hintsala ja Kartio (2002, s. 84) painottavat käytännön kokemusta, eivät tutkimustietoa. Selkokirjoitusohjeita on kehitetty pääosin kokemuksen pohjalta (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 9). Toisaalta teoriakirjoissa mainitaan usein myös, ettei jotakin asiaa ole tutkittu tai sitä on tutkittu vain vähän (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 23; Sainio, 2006, s. 132; Virtanen, 2002b, s. 58, 2006, s. 98, 2009, s. 120, 130).

Selkokielen teoriakirjat ovat yleistajuisia tietokirjoja, eivät väitöskirjan tapaisia tieteellisiä julkaisuja, joissa noudatettu viittauskäytäntöjen tarkkuus voisikin tuntua kummalliselta. Toisaalta lukijan on hankalaa arvioida, palvelevatko hänen teoriakirjojen ohjeiden mukaan kirjoittamansa selkotestit kirjoissa korostettuja erityisryhmän erityistarpeita, jos hän ei voi tarkistaa, mihin suositukset perustuvat ja millaista tutkimusnäyttöä suosituksille on olemassa. Saman asian selkokirjoitusohjeista toteavat Fajardo ja kollegat (2014, s. 212) artikkelissaan ja Sutherland ja Isherwood (2016) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan tutkimuksista, jotka käsittelevät selkokieltä kehitysvammaisten käytössä.

Eksklusiivinen medikaalinen malli on selkokielen teoriakirjojen hegemoninen vammaisdiskurssi. Tarkoitan hegemonisella diskurssilla Elliottin (2005, s. 146) tapaan viittaamista ajatuksiin, valtaeroihin ja strukturaalisiin järjestelyihin, jotka mielletään itsestäänselvyyksiksi. Hegemoninen diskurssi naturalisoi vallitsevat käytännöt ja ideologiat esittämällä vallankäytön luonnollisena ja välttämättömänä (Fairclough, 2010, s. 129). Se pohjautuu ”taustatietoon”, itsestäänselvyyksinä esitettyihin asioihin (Alhanen, 2007, s. 158–159; Fairclough, 1995, s. 27–36, 2001, s. 64, 2010, s. 27), joilla ei ajatella olevan historiaa (Mendieta, 2011, s. 113; Oksala, 2011, s. 87). Eksklusiivinen medikaalinen diskurssi tekee sekä opetuksen että opetukseen ja oppimiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät merkityksettömiksi. Teksteissä sekoittuvat kuitenkin usein erilaiset, jopa ristiriitaiset diskurssit. Kuten seuraavassa luvussa osoitan, kehitysvammaiset kuvataan oppijoina joissakin teoriakirjojen teksteissä.

## TAULUKKO 2. Eksklusiivinen medikaalinen malli

<p><b>Eksklusiivinen medikaalinen malli selkokielen teoriakirjoissa</b></p> <p><b>Diskurssi kuvaa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kognitiivisia rajoituksia</li> <li>– lukijaa tyyppinä ja poikkeavana</li> <li>– lukemista yksilön vaikeutena</li> </ul>
<p><b>Selkokieli: miten sanoma perille? 1986</b></p> <p>”Kehitysvammalain mukaan kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt --. Psykkinen kehitysvammaisuus merkitsee vammaa ymmärtämisen ja käsittämiskyvyn alueella.” (Rajala &amp; Virtanen, 1986, s. 41.)</p>
<p><b>Selkokirjoittajan opas 1990</b></p> <p>”Kaikilla kehitysvammaisilla ei ole edellytyksiä oppia lukemaan --” (Rajala, 1990, s. 13).</p> <p>”konkreettinen kyky ja tapa ajatella” (Rajala, 1990, s. 16)</p> <p>”Kehitysvammaisten kielellisen kyvykkyyden rajoitukset näkyvät selkeimmin sanavaraston suppeudessa” (Rajala, 1990, s. 16).</p>
<p><b>Selkoa selkokielestä 1994</b></p> <p>”Kehitysvammaisten kielellisen kyvykkyyden rajoitukset näkyvät selkeimmin sanavaraston suppeudessa” (Sainio &amp; Frankenhaeuser, 1994, s. 132).</p> <p>selkokieltä tarvitsevien lääketieteellinen ryhmäjako (Sainio, 1994b, s. 11)</p> <p>”Kehitysvammaiset sen sijaan ymmärtävät vain suhteellisen konkreettisia ilmauksia” (Turunen, 1994, s. 28).</p> <p>”Kehitysvamma aiheuttaa myös vaikeuksia soveltaa ja hyödyntää varastoituja opittuja tietoja” (Rajala, 1994, s. 119).</p> <p>”Kehitysvammaisten kielellisten kyvykkyyden ja ymmärtämisen rajoitukset asettavat erityisvaatimuksia lukuryhmässä käytetyille teksteille” (Sainio &amp; Frankenhaeuser, 1994, s. 131).</p> <p>”Kehitysvammaisille on erittäin tärkeää, että kieli on konkreettista. Kuvakieli hämmentää, koska symboliset merkitykset ymmärretään konkreettisesti. -- Konkreettisen ajattelun vuoksi myös abstraktiset sanat ja kielikuvat ovat vaikeita ymmärtää.” (Sainio &amp; Frankenhaeuser, 1994, s. 132.)</p> <p>”Selkokielellä kirjoitetussa tekstissä otetaan huomioon <b>kehitysvammaisten kielelliseen kykyyn ja ymmärtämiseen liittyviä rajoituksia</b>” (Sainio &amp; Frankenhaeuser, 1994, s. 132).</p>
<p><b>Teksti, joka rakastaa lukijaansa 2000</b></p> <p>”Kehitysvammaisilla ihmisillä on rajoittunut älyllinen kapasiteetti, joka yleensä vaikuttaa heidän kykyynsä hahmottaa ympäröivää maailmaa” (Sainio, 2000d, s. 18).</p> <p>”Kehitysvammainen ei ymmärrä abstrakteja käsitteitä --” (Vinni &amp; Sainio, 2000, s. 69).</p> <p>”Kehitysvammaisten tarkkaavaisuus on yleensä heikohko ja huomio saattaa kiinnittyä epäolennaisiin asioihin” (Vinni &amp; Sainio, 2000, 69).</p> <p>”Kenenkään ymmärrystä ei sinänsä voi muuttaa --” (Lehtiniemi, 2000, s. 156).</p>
<p><b>Selko-opas 2002</b></p> <p>”vamma ymmärtämisen- ja käsityskyvyn alueella” (Virtanen, 2002b, s. 14)</p> <p>selkokieltä tarvitsevien lääketieteellinen ryhmäjako (Virtanen, 2002b, s. 14–15)</p>

(jatkuu)

## TAULUKKO 2 (jatkuu)

<b>Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä 2006</b>
”vamma ymmärtämis- ja käsityskyvyn alueella” (Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 10)
selkokieltä tarvitsevien lääketieteellinen ryhmäjako (Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 9, 10)
<b>Selkokielen käsikirja 2009</b>
”vamma ymmärtämis- ja käsityskyvyn alueella” (Virtanen, 2009, s. 44)
selkokieltä tarvitsevien lääketieteellinen ryhmäjako (Virtanen, 2009, s. 44–45)
”-- kehitysvammainen henkilö ei voi ottaa kovin suuria asiakokonaisuuksia samalla kertaa pohdinnan alle” (Virtanen, 2009, s. 45).
”Rajoitukset ilmenevät myös älyllisen työskentelyn hitautena ja vaivalloisuutena” (Virtanen, 2009, s. 45).
”Kehitysvammaisuus on elinikäinen --” (Virtanen, 2009, s. 45).
”Tiedontarve taas on sidoksissa esimerkiksi lukijan ikään, <b>kykyihin</b> , elämänvaiheeseen ja elämänhistoriaan” (Virtanen, 2009, s. 70).
<b>Selkokirjoittajan tekstilajit 2015</b>
”-- kyse on synnynnäisestä poikkeavuudesta niissä aivotoiminnoissa, jotka säätelevät kielen hallintaa, kielellisen tiedon käsittelyä ja lukemista” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26).
”Vaikka he saivat puheterapiaa tai muunlaista kielikuntoutusta, heidän kielelliset taitonsa eivät muuttuisi aivotoimintojen pysyvien poikkeavuuksien vuoksi ainakaan kovin radikaalisti” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26).

#### 4.1.2 Inklusioidiskurssi: moniääninen kertoja – vastadiskurssi oppimisesta

Tämän luvun aiheena on eksklusiivisen medikaalisen mallin vastadiskurssi, inklusiivinen medikaalinen malli, joka kuvaa muutosta yksilön luetun ymmärtämisessä. Vaikka edellisessä luvussa esitelty oppimisen kognitiivisia esteitä korostava eksklusiivinen medikaalinen malli on selkokielen teoriakirjoissa hegemoninen, se ei ole yksinomainen. Hegemonisetkin diskurssit ovat ristiriitaisia ja vaihtuvia (ks. Fairclough, 2001, s. 71; Foucault, 1976/1998, s. 75). Teoriakirjojen kirjoittajien diskurssien välillä on eroja, mutta samankin kirjoittajan eri teksteissä ja yhdessä tekstissä sekoittuivat erilaiset diskurssit. Se on tavallista muissakin kuin selko-oppaiden teksteissä (Fairclough, 1995, s. 134). Kriittinen tai foucault’lainen diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole kiinnostunut kirjoittajakohtaisista yksilöllisistä eroista teksteissä vaan laajemmista yhteiskunnallisista diskursseista, jotka näissä toisistaan eroavissa teksteissä ilmenevät (Foucault, 1969/2005, s. 41, 43, 182, 183, 1966/2010a, s. 11, 12; Wodak, 2004, s. 200). Monenlainen suhtautuminen kehitysvammaisten luetun ymmärtämiseen liittyy myös



lukujen 4.2 ja 4.3 aiheiden eli yhteiskunnallisten käytäntöjen sekä toimijuuden ja identiteetin käsittelyyn. Kuitenkin vain tämä, tietoa ja uskomuksia käsittelevä luku on nimetty moniääniseksi kertojaksi, koska luvussa esitelty inklusiivinen medikaalinen malli on vastapari selkokielen teoriakirjoissa hallitsevalle oppimisen esteitä korostavalle eksklusiiviselle medikaaliselle vammaismallille.

Inklusiivinen medikaalinen diskurssi esiintyy tekstien kohdissa, joissa kehitysvammaisten lukemiseen liittyy oppimista ja luetun ymmärtämisen paranemista. Lukemisen kuntoutuksen käsittely lähes puuttuu teoriakirjoista. Edellisessä luvussa mainitun Leskelän ja Kulkki-Niemisen kuntoutuksen tehoa koskevan pessimistisen arvion lisäksi sana kuntoutus esiintyy teoriakirjoissa pari kertaa. Ensimmäisessä teoriakirjassa kirjoitetaan nuorten kuntouttamisesta käytännön taitoihin selkokielen avulla (Rajala & Virtanen, 1986, s. 35), ja teoriakirjojen historian puolivälissä ilmestyneessä teoksessa sana kuntoutus liittyy kehitysvammaisten historian oppimiseen (Rajala, 2000, s. 176). Selkokielen teoriakirjoissa käsitellään kyllä kehitysvammaisten lukemistaitojen ylläpitämistä ja kehittymistä, jotka ovat kuntoutuksenkin toivottuja lopputuloksia. Silloinkin kun oppimista ei tekstissä suoraan liitetä selkokieleen, selkokielen teoriakirjojen osana teksti assosioituu siihen. Vinni ja Sainio mainitsevat tiedon ja kokemukset yhtenä luetun ymmärtämiseen vaikuttavana tekijänä (2000, s. 67) ja toteavat, että kehitysvammaiset voivat saavuttaa suhteellisen hyvän luetun ymmärtämisen tason yleiskielessä (2000, s. 73). Poikkeuksia eksklusiivisesta medikaalisesta mallista on myös lukuryhmien toimintaa kuvaavissa teksteissä, joissa kehitysvammaiset osallistujat omaksuvat tietoa (Hintsala & Kartio 2002, 84, 100; Järvinen & Sainio, 2000, s. 132; Rajala, 1990, s. 15; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 132–133; Virtanen, 2009, s. 179).

Vuoden 2002 jälkeen<sup>7</sup> sana kehitysvamma käytännössä puuttuu teoriakirjojen oppimisen kuvauksista. Tästä on joitakin poikkeuksia, joista yksi näkyy taulukossa 3. Toinen esiintyy laajassa tekstikokonaisuudessa ja viimeistä voi pitää ainakin tulkinnanvaraisena. Virtanen (2009, s. 28–32) referoi aiemmassa teoriakirjassa

---

<sup>7</sup> Suuren osan 1980- ja 1990-luvun teksteistä kirjoittanut Pertti Rajala on erityisopettaja, muut selko-oppaiden keskeisimmistä kirjoittajista eivät kirjojen tietojen perusteella ole kasvatustieteilijöitä. Kaikki neljä selko-oppaiden pääasiallista tekijää kirjoittavat kehitysvammaisten pysyvistä oppimisen esteistä, mutta Rajala ja Sainio käsittelevät myös kehitysvammaisten oppimista, Virtanen ja Leskelä taas kirjoittavat yleisesti selkolukijoiden oppimisesta.

ilmestynyttä Heli Nummisen artikkelia ja kytkee tekstissä toisiinsa selkokielen, oppimisen ja erityisryhmät kehitysvammaiset mukaan lukien. Ensin hän käsittelee muistia yleisesti, sitten erityisryhmien muistiongelmien vaikutusta lukemiseen ja lopussa toteaa Nummisen (2006, s. 36) tapaan selkokielen auttavan uuden tiedon nivoutumisessa vanhaan. Kehitysvammaisuuden, selkokielen ja oppimisen kytkentä voi jäädä huomaamatta, koska kehitysvammaisuus mainitaan tekstissä paljon aiemmin kuin oppiminen ja selkokieli. Seuraava teksti epäilyksettä kuvaa kehitysvammaisten oppimista: ”Ongelmana tosin on se, että testaajat tulevat kokemuksen myötä vähitellen sujuvammiksi lukijoiksi, eivätkä aina enää merkitse sellaisia kohtia vaikeiksi, jotka kokemattomammalle selkolukijalle tuottaisivat vaikeuksia” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 53). Tekstin *tavoite* ei kuitenkaan ole kuvata kehitysvammaisten oppimista vaan selkotekstien testauksen haasteita. Tästä syystä se puuttuu taulukosta 3 tämän luvun lopussa.

Yleisellä tasolla oppiminen (käsitteiden muodostaminen, lukemisessa harjaantuminen, uuden tiedon omaksuminen jne.) mainitaan teoriakirjoissa lukuisia kertoja sulkematta kehitysvammaisia käsittelyn ulkopuolelle (Bruhn, 1994, s. 96; Laukka, 2002, s. 48, 52; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 39, 180, 182, 183; Sainio, 1994c, s. 114; Virtanen, 2009, s. 22, 70, 72, 78, 84, 87, 109). Joidenkin teoriakirjojen selkokielen kirjoitusohjeissakin kirjoittajaa kehoitetaan miettimään, mitä hän haluaa lukijan oppivan (Sainio & Rajala, 2002, s. 26; Virtanen, 2009, s. 77), mutta viimeisimmän kirjan ohjeista tämä on jätetty pois (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 199–200) ja luvussa, jossa käsitellään mukauttamista selkokielelle, alkuperäisen ohjeen ”oppivan” on muutettu muotoon ”tekevän tai toimivan” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 56).

Ero edellisessä luvussa kuvatun eksklusiivisen medikaalisen mallin ja tässä luvussa käsitellyn inklusiivisen medikaalisen mallin välillä on siinä, että oppiminen, muutos yksilön luetun ymmärtämisessä, puuttuu ensin mainitusta. Medikaalisia malleja yhdistää se, että kummassakin diagnoosi asettuu yksilön tuen tarpeen ja tukitoimien väliin. Luku 4.2.2 käsittelee lukemisen tukitoimia selkokielen teoriakirjoissa.

## TAULUKKO 3. Inklusiivinen medikaalinen malli

<b>Inklusiivinen medikaalinen malli selkokielen teoriakirjoissa</b>
<b>Diskurssi kuvaa</b>
– oppimista, tiedon hankintaa ja kuntoutusta
– lukijaa oppijana
– lukemista oppimisena
<b>Selkokieli: miten sanoma perille? 1986</b>
<i>Inklusiivinen medikaalinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i>
<b>Selkokirjoittajan opas 1990</b>
”Koulussa he olivat oppineet, että kirja on väline <b>tietoon</b> , huviin ja virkistykseen. -- Seppo taas etsii kirjoista ensisijaisesti uutta tietoa. -- Henkilö, joka osaa lukea, voi hankkia itselleen tarvitsemiaan tietoja.” (Rajala, 1990, s. 15.)
”Kirjasta voi hyötyä --, vaikka ei itse osaa lukea” (Rajala, 1994, s. 119).
<b>Selkoa selkokielestä 1994</b>
”Sepolle ja Leenalle kirjat ovat väline <b>tietoon</b> --. Seppo etsii kirjoista ensisijaisesti tietoa.” (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 127.)
<b>Teksti, joka rakastaa lukijaansa 2000</b>
”-- lukija voi selkotekstien kautta edetä myös yleiskielisten tekstien lukemiseen” (Vinni & Sainio, 2000, s. 73).
”Lukeminen antaa hänelle [kehitysvammaiselle henkilölle] -- tietoa” (Vinni & Sainio, 2000, s. 75).
”Oppimateriaali havaittiin käyttökelpoiseksi aikuisten kehitysvammaisten ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä” (Sainio, 2000e, s. 84).
”Selkouutiset tarjosivat ryhmäläisille tärkeää, ajankohtaista ja mielenkiintoista tietoa sekä uusia vaikeitakin asioita” (Järvinen & Sainio, 2000, s. 132).
”Historiatietoisuutta ei vieläkään ole tarpeeksi selkeästi ymmärretty kehitysvammaisten opetuksessa ja kuntoutuksessa. -- Onko se [tasa-arvoinen osallistuminen] mahdollista, ellei tiedä edes perusasioita, miten yhteiskuntamme on kehittynyt?” (Rajala, 2000, s. 176.)
<b>Selko-opas 2002</b>
”-- ryhmä tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuden saada tietoa --” (Hintsala & Kartio 2002, s. 84).
”Jos tekstissä on ryhmäläisille entuudestaan vieraita sanoja, on hyvä -- selvittää sanojen merkitys” (Hintsala & Kartio 2002, s. 100).
<b>Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä 2006</b>
<i>Inklusiivinen medikaalinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i>
<b>Selkokielen käsikirja 2009</b>
”-- ryhmä tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuden saada tietoa” (Virtanen, 2009, s. 179).
<b>Selkokirjoittajan tekstilajit 2015</b>
<i>Inklusiivinen medikaalinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i>

## 4.2 Luetun ymmärtämisen sosiaalinen malli: käytännöt

### 4.2.1 Eksklusioidiskurssi: tarinan paikka – diskriminoivat instituutiot

Unfortunately, it is often assumed that students with intellectual disabilities will not be able to acquire necessary literacy competence for full participation in societal and professional life. In teaching in special schools this is reflected in low intellectual aspirations and de-emphasis of traditional basic skills in reading and math. (Lundberg & Reichenberg, 2013, s. 89.)

Children with reading difficulties would be better served if more attention were paid to instruction and less to diagnosis (Goyen, 1992, s. 225).

Diskurssit luovat sosiaalisia käytäntöjä ja sosiaaliset käytännöt luovat diskursseja (Fairclough, 2001, 30–31). Luvun aiheena ovat selkokielen teoriakirjojen diskurssit, jotka ylläpitävät kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä heikentäviä sosiaalisia ja yhteiskunnallisia käytäntöjä. Keskeinen ajatuskokonaisuus niissä on, että kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen tarpeet ovat erilaisia kuin muilla ihmisillä eikä tukikeinojen päämääränä ole oppiminen. Nimitän näitä diskursseja eksklusiiviseksi sosiaalseksi malliksi. Käyttämäni nimitys perustuu siihen, että sosiaalinen vammaismalli painottaa tukitoimia ja samanaikaisesti vamman hyväksyntää, suhtautuuhan se kriittisesti medikaalisen vammaismallin interventioihin ja kuntoutukseen<sup>8</sup> (Oliver, 1996, s. 36–37) ja pitää vammaa biologisena tosiasiana (Goodley, 2017, s. 14).

Opetussuunnitelman ja siihen pohjautuvan perusopetuksen lisäksi kehitysvammaisten luetun ymmärtämiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi toisen asteen koulutus(mahdollisuudet), päivätoiminnan sisältö sekä harrastukset. Luetun ymmärtämistä kuvaavan tarinan ”paikka” selkokielen teoriakirjoissa on institutionaalinen järjestelmä, joka jakautuu lääketieteeseen, sosiaalipalveluihin ja erityisopetukseen. Paikka muuttuu tarinan kuluessa, mutta kun se tuodaan ilmi, se on yleensä ympäristö, jonka yhteiskunta on kuvattaville osoittanut: esimerkiksi erityisopetus (Virtanen, 2002a, s. 61, 2009, s. 38–39), erityiskoulu (Puranen & Teräväinen, 2015, s. 90; Virtanen, 2009, s. 151), erityisammattikoulu (P. Virtanen, 2000, s. 162), työkeskus (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 127),

---

<sup>8</sup> Sosiaalinen malli ei ole yhtenäinen, se suhtautuu kriittisesti ennen kaikkea asiantuntijajohtosiin järjestelyihin, enkä väitä, että se vastustaisi kaikkea kuntoutusta. Vaikka katson sosiaalisen mallin jo itsessään sisältävän mahdollisuuden tietynlaiseen asennoitumiseen, nimityksellä eksklusiivinen sosiaalinen malli viittaa nimenomaan selkokielen teoriakirjojen tietynlaisiin diskursseihin.

kehitysvammahuollon palvelut (Hintsala & Kartio, 2002, s. 84; Rajala & Virtanen, 1986, s. 42), toimintakeskus (Puranen & Teräväinen, 2015, s. 90; von Rutenberg, 2006, s. 203, 206), laitos, autettu asuminen tai tukiasunto (Virtanen, 2002b, s. 15), menneisyydessä myös harjaantumisopetus (Rajala, 1986, s. 61), suojatyö (Rajala & Virtanen, 1986, s. 60) tai päivähuoltola (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 129). Hyvin usein paikat esiintyvät teksteissä ilman että kuvattaisiin lukemista tai muutakaan toimintaa. Kehitysvammaisten lukemiseen liittyviä paikkoja ovat lukuryhmä (Hintsala & Kartio 2002; Järvinen & Sainio, 2000; von Rutenberg 2006, s. 204; Sainio & Frankenhaeuser, 1994; Virtanen, 2009, s. 177–181) ja kirjasto (von Rutenberg, 2006, s. 205, 209, 210).

Lääketieteen tehtävä selkokielen teoriakirjoissa on luvussa 4.1.1 esitelty kehitysvammaisuuden määrittely, konkreettinen paikka se ei teoriakirjoissa ole. Tämä luku keskittyy erityisopetukseen ja sosiaalipalveluihin. Käsittelen aluksi kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen opetuksen historiallista taustaa ja sen jälkeen institutionaalista kehystä, jossa selkokielen teoriakirjojen tekstit kehitysvammaisten luetun ymmärtämisestä on kirjoitettu. Lopuksi kuvaan niiden yhteyttä selkokielen teoriakirjojen sisältöön.

### **Kehitysvammaisten eristysopetuskäytännöt ennen ja nyt**

Sanan eristysopetus olen lainannut Martti Hellströmin verkkosivuilta (2009). Kehitysvammaisten kohteluun lukijoina on koulutuksen institutionalisoitumisesta lähtien liittynyt erilaista eristämistä: eristämistä oppimisesta, eristämistä muista oppilaista ja eristämistä yleisopetuksen opetussuunnitelmasta. Kehitysvammaiset ovat saaneet hoivaa eivätkä opetusta, heidän opetuspaikkansa on ollut laitoksessa tai erityiskoulussa ja muille tarpeellisiksi katsotut lukuaineet on korvattu toisenlaisilla opetussisällöillä, joissa on korostettu ruumiillista työtä ja arkielämää. Kaikkia näitä käytäntöjä on pidetty välttämättöminä tai ainakin tarpeellisina, ja vaikka niissä on tapahtunut muutoksia, ne esiintyvät eri muodoissa niin vanhimpien kuin uusimpien selkokielen teoriakirjojen diskursseissa.

Lynn Fendler (1998, s. 40) havainnollistaa koulutettavuuden konstruktioluonnetta esittelemällä kuusi nykyistä koulutusta koskevaa oletusta, joita ei ole aina pidetty itsestäänselvyyksinä. Ensimmäinen oletus on, että koulutuksessa on kyse opetettavista

tiedoista. Antiikin Kreikan paideia-käsityksen mukaan tieto ja hyve olivat ihmisen synnynnäisiä ominaisuuksia eivätkä ne olleet kaikkien saavutettavissa. Vaikka koulutusta tänä päivänä yleensä pidetään tietojen omaksumisena, käsitys kehitysvammasta pysyvänä oppimisen ja koulutettavuuden esteenä muistuttaa paideia-näkemyä. Toinen Fendlerin mainitsemista nykyisistä koulutettavuusoletuksista on, että opetettavat asiat ovat tieteellisiä tai maallisia. Kehitysvammaisten opetuksen sisältö on ollut samalla tavalla uskonnollista tai maallista kuin muidenkin (ks. Malinen, 1992, s. 51, 58), mutta käsitys siitä, että sen pitäisi sisältää ruumiillisessa työssä ja arkielämässä tarvittavia eikä akateemisia taitoja, erottaa kehitysvammaiset muista. Tätä käsittelen myöhemmin tässä luvussa. Kolmannen oletuksen mukaan on olemassa yleinen menettelytapa, jolla koulutetuksi tullaan. Fendler (1998, s. 40) huomauttaa, että käsitys muodostaa perustan esimerkiksi oppimisvaikeusluokittelulle. Neljännen nykypäivän koulutettavuusolettamuksen mukaan oppija kykenee refleктоimaan itseään. Tätä kysymystä sivusin luvussa 2.2 kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen arvioinnin kannalta. Viides oletamus on, että opetettavat yksilöt on luokiteltava tilastollisesti esimerkiksi älykkyyden mukaan. Kun tavoitteet määritellään etukäteen opetussuunnitelmassa, samalla rajataan se, millaisia oppimistuloksia on mahdollista saavuttaa (Fendler, 1998, s. 57). Erityisesti tämä tietenkin koskee ihmisiä, joille on asetettu erilaiset tavoitteet kuin muille. Kuudes oletamus lähtee siitä, että koulutettava on motivoitunut oppimisesta (Fendler, 1998, s. 40).

Selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen on ennen kaikkea biologiaa, staattista kykyjen puuttumista, ei yhteiskunnallisten järjestelyjen seuraus. Kuvauksella on historiallinen taustansa. Meritokratia perustui alun alkaen juuri yhdenvertaisuuden ajatukselle, asetettiinhan siinä yksilön kyvykyys yhteiskunnallisen aseman tai, kuten Foucault (1975/1980, s. 264) huomauttaa, ”normaalius esi-isiltä perityn aseman” tilalle. Jonesin (1990, s. 83–85) mukaan valistuksen aikana katsottiin yleisesti, että erot älykkyydessä johtuvat ympäristöstä, jossa ihminen kasvaa. Englanninkielinen sana *idiot* merkitsi alun perin koulutuksen puutetta (Rapley, 2004, s. 32–33). Teoksessa *Tarkkailla ja rangaista* otsikon ”Normaalistava rangaistus” alla Foucault (1975/1980, s. 241–251) esittelee keinoja, joilla 1700-luvun instituutioissa pyrittiin vaikuttamaan oppimiseen. Vaikka hän kirjoittaa järjestykseen asettamisesta esimerkiksi kykyjen perusteella, hän kuitenkin kuvaa käytäntöjä, joissa tavoitteena oli eteneminen, esimerkiksi poispääsy häpeäluokasta. Tekstin perusteella on selvää, että

tavoitteen vuoksi myös keinot etenemiseen olivat konkreettisia ja kaikkien tiedossa. Käytännöillä ei siis vielä pyritty joidenkin yksilöiden lopulliseen ulossulkemiseen vaan näiden muuttamiseen. Kun koulujen uudet kykyjä harjoittavat menetelmät eivät vaikuttaneetkaan kaikkiin (Foucault, 1994, s. 52), oppimiskyvyttömät retardit ja imbesillit syntyivät institutionaalisesti (Foucault, 1994, s. 53). Järjestykseen asettaminen mahdollisti yksilöopetuksen korvaamisen ryhmäopetuksella ja oppilaiden sijoittamisen eri paikkoihin (Foucault, 1975/1980, s. 201, 217–218, 225), myös pois muiden joukosta (Foucault, 1975/1980, s. 218, 249). Kokonaista ryhmää alettiin opettaa samanaikaisesti vasta 1800-luvulla. Sitä ennen opettajat opastivat yhtä oppilasta kerrallaan. (Olson, 2003, s. 196–197.)

Carlson (2015, s. 134) näkee kaksi merkityksellistä muutosta kehitysvammaisuuden historiassa: kehitysvammalaitosten perustamisen 1800-luvun puolivälissä ja älykkyystestien käyttöönoton 1900-luvun alussa. Muutokset kytkeytyvät yleiseen opetuksen historiaan, sillä modernisaation myötä koulutus institutionalisoitui ja siihen alettiin liittää tilastollinen mittaaminen (Fendler, 1998, s. 48–53). Oppilaita toki arvioitiin ennen tätäkin, mutta kvantitatiivista arviointia ryhdyttiin käyttämään opetuksessa vasta 1800-luvulle tultaessa (Hoskin, 1990, s. 46; Jones, 1990, s. 83–85). Ennen tällaisten arvioivien vallan käytäntöjen syntyä koulutus oli yksityisasia (C. Taylor, 2011, s. 43).

Vaikka 1800-luvun alkupuolella kehitysvammaisten koulutettavuuteen suhtauduttiin pessimistisesti (Trent, 1994, s. 41, 44), vuosisadan keskivaiheilla Euroopassa ja Yhdysvalloissa saatiin hyviä oppimistuloksia muun muassa lukemisessa. Kehitysvammaisille perustettiin sisäoppilaitoksia, joissa kehityskykyisiksi katsotut saivat opetusta ja kehityskyvyttöminä pidetyt hoitoa. Kehitysvammaisuus miellettiin siis määrälliseksi tai laadulliseksi eroksi normaalista, dynaamiseksi tai staattiseksi tilaksi (Carlson, 2015, s. 138–144). Kehityskykyisistä pyrittiin kouluttamaan tuottavia kansalaisia lähiyhteisöön. Tilanne muuttui kuitenkin pian, ja 1890-luvun alkaessa oli tullut vallitsevaksi käytännöksi opettaa kehitysvammaiset työntekijöiksi laitoksiinsa. Opetusretoriikkakin muuttui vähitellen hoitoretoriikaksi. (Trent, 1994, s. 2–3, 13–30.) Viime vuosisadan alussa instituutioiden ei enää odotettu osoittavan hoidettaviensa oppimiskykyä ja tuottavuutta yhteiskunnassa (Trent, 1994, s. 98). Pitkänen (1979, s. 30) kuvaa samaa kehityskulkua.

Kun Binet ja Simon kehittivät ensimmäiset älykkyystestit 1900-luvun alussa, pyrkimyksenä ei ollut mitata muuttumatonta, synnynnäistä ja periytyvää ominaisuutta (Carlson, 2015, s. 144), joka määrää ihmisen sosiaalisen ja taloudellisen tulevaisuuden (Danforth, 2009, s. 4). Älykkyyttä alettiin kuitenkin pian pitää sellaisena. Tästä seurasi tietenkin se, että opetuksen positiiviset tulokset eivät enää olleet mahdollisia, sillä kuten Danforth (2009, s. 9) huomauttaa, niitä olisi pidetty merkinä siitä, ettei oppija ollutkaan kehitysvammainen. Älykkyys ja sen testaus tarjosivat sopivan käsitteen ja välineet järjeistämään jaottelun erilaisiin tasoryhmiin, erilaisiin opiskelumateriaaleihin ja etenemistahtiin – Ballin sanoin ”pääsyn tietoon” (2013, s. 72). Kehitysvammaiset katsottiin edelleen ryhmäksi, joka on syytä eristää laitoksiin tai korkeintaan valmistaa vähän koulutusta vaativiin työtehtäviin (Trent, 1994, s. 153). Opetuksen tavoitteena olivat moraaliset, sosiaaliset ja työtaidot, toisin sanoen funktionaaliset taidot, jotka olivat tarpeellisia ruumiillisessa työssä ja yhteisössä toimimisessa. (Danforth, 2009, s. 6–10.) Kuten Trent kuvaa, yhteisö oli usein laitousyhteisö. Lukemisen opetus liitettiin normaaliin älykkyyteen, sillä kehitysvammaisten harjoituksen ei uskottu tuottavan tulosta (Danforth, 2009, s. 161; Trent, 1994, s. 152). Katsottiin, että akateemisten taitojen oppiminen oli kehitysvammaisille tarpeetonta ja liian vaikeaa (Danforth, 2009, s. 10; Trent, 1994, s. 153). Siksi esimerkiksi lukemisessa oli syytä rajoittaa alkeisiin (Danforth, 2009, s. 7). Lievästi kehitysvammaisten kohdalla ongelmana saatettiin kuitenkin pitää myös sitä, että he johtivat harhaan ulkoisella normaaliudellaan. Lääketieteellisissä julkaisuissa ja järjestöjen teksteissä tuotiin 1910-luvun puolivälissä julki pelko siitä, että lukutaito (Trent, 1994, s. 179) ja hankittu sivistys (Malinen, 1992, s. 56) voivat peittää todellisen kehitysvammaisen, joka on vaara yhteiskunnalle.

Kun joku ei oppinut tyypillisten koulujärjestelyjen avulla, sosiaalista ja poliittista puolta ei huomioitu. Sosiaalisten käytäntöjen katsottiin kuuluvan tieteen ulkopuolelle. Danforthin mukaan ne tulivatkin huomaamatta mukaan eivätkä vaatineet evidenssiä, koska niitä pidettiin itsestäänselvyyksinä. (Danforth, 2009, s. 20.) Perityn kehitysvammaisuuden uskottiin johtavan myös vahingolliseen ympäristöön eli rikollisuuteen, moraalittomuuteen, alkoholiriippuvuuteen ja kyvyttömyyteen elättää itsensä rehellisellä työllä (Danforth, 2009, s. 4–5; Davis, 2013a, s. 6–7; Malinen, 1992, s. 43, 45, 46, 78). Käsitys oli eugeniikan kulta-aikana 1900-luvun alkupuolella vallitseva mutta ei edes tällöin täysin yhtenäinen, sillä jotkut katsoivat yhteiskunnallisten tekijöiden olevan yhteydessä kehitysvammaisuuteen ja oppimiseen.



Malinen (1992, s. 40) huomauttaa, että sosiaalidemokraattien vuoden 1914 eduskuntaesityksestä puuttuivat tällöin yleisesti hyväksytyt rotuhygieniset perustelut, sen sijaan siinä painotettiin yhteiskunnallisten olosuhteiden vaikutuksia poikkeavuuteen. Esitys pyrki muun muassa kehitysvammaisten oppivelvollisuuteen.

Osa Suomen kehitysvammaisista sai jonkinlaista opetusta ennen oppivelvollisuuskoulun alkuakin, sillä Suomessa oli jo 1800-luvulla kaksi sisäoppilaitosta kehitysvammaisille. Suomen ensimmäisessä 1879 perustetussa kehitysvammaisia opettaneessa erityiskoulussa Pietarsaaressa ja 1890 perustetussa Perttulan tylsämielisten kasvatuslaitoksessa opetettiin myös normaaleja kouluaineita kuten lukemista ja kirjoittamista (Malinen, 1992, s. 58–60). Näiden kehitysvammalaitosten toimintaperiaate oli kuitenkin muita kouluja ”ammattikoulumaisempi”, kuten Malinen (1992, s. 64) toteaa. Ne oppilaat, jotka oli todettu kehityskykyisiksi, oppivat keskimäärin välttävästi lukemaan (Malinen, 1992, s. 67). Kehityskyvyttömiksi todetut oppilaat joutuivat lähtemään koulusta. Vuoden 1921 laissa oppivelvollisuudesta (101/1921, 1 §, 4 §) säädettiin, että oppivelvollisuudesta voitiin vapauttaa ”tylsämielisyyden” tai ”heikon käsityskyvyn perusteella”, vuoden 1957 kansakoululaki taas määräsi, että oppivelvollisuudesta on vapautettava, jos lapsen koulunkäynti ”ruumiinvian, sairauden tai sielullisen poikkeavuuden vuoksi on katsottava vahingolliseksi tai hyödyttömäksi” (247/1957, 44 §). Jo vuoden 1921 laissa oppivelvollisuudesta (101/1921, 4 §, 13 §) mainitaan erityisopetus. Laissa säädettiin, että järjestettyyn erityisopetukseen oli jopa velvollisuus osallistua. Apukouluja tuli olla suurimmissa kaupungeissa. Ensimmäinen apukoulu perustettiin Turkuun 1901, ja 1929 apukouluja oli jo yhdeksässä kaupungissa. Apukouluissa opetettiin askartelua, kotitaloutta ja käsitöitä enemmän, lukuaineita taas vähemmän kuin kansakoulussa. Koulutarkastaja Laitakarin linjauksen mukaan kansakouluopetus sopi vähäkykyisille eli debiileille ja apukouluopetus osalle heikkokykyisistä eli imbesilleistä, mutta tylsämieliset eli idiootit eivät kuuluneet apukouluunkaan. Hän kertoo kokemuksen ja lapsitutkimuksen selvittäneen, että heikkokykyisyys on synnynnäistä eikä se ole parannettavissa. Siksi se vaatii jatkuvaa erikoisopetusta apukoulussa. (Laitakari, 1932, s. 82–83.) Vuonna 1955 ilmestyneessä teoksessa *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa* todetaan, ettei edes apukouluopetus sovellu vajaamielisille, joiden älykkyydosamäärä on alle 60 (LEO, 1955, s. 97). Kirjan seuraavienkin painosten mukaan apukouluopetus suunnattiin lähinnä heikkomielisille ja heikkolahjaisille eli

lievästi kehitysvammaisille ja niille, joilla oli laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, sillä heitä matalampitasoisemmiksi luokiteltujen vähämielisten ja tylsämielisten ei uskottu hyötyvän kouluopetuksesta (Suometsä, 1959, s. 111, 112, 1962, s. 98). Apukoulujen askarteluluokat, joita oli 1950-luvun lopussa Suomessa vain kaksi, oli tarkoitettu niille, joiden ei katsottu kykenevän omaksumaan edes alkeellisia kansakoulutietoja mutta kuitenkin jossain määrin tietopuolista opetusta (Suometsä, 1959, s. 108). Koulujen lisäksi muut laitokset ja esimerkiksi päivähuoltolat ja sukulaiset saattoivat järjestää jonkinlaista akateemistenkin taitojen opetusta kehitysvammaisille (Malinen, 1992, s. 58–67; Suometsä, 1959, s. 108, 124–133, 1962, s. 139; Ylikoski, 1994, s. 143–170). Kehitysvammaisille myönnettiin 1979 oikeus harjaantumisopetukseen (laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977, 28 §), mutta oppivelvollisuudeksi se muuttui vasta 1980-luvun puolivälissä (peruskoululaki 476/1983).

Selkokielen teoriakirjojen kuvauksessa kehitysvammaisesta lukijasta on historiallinen ulottuvuus, jolle koulutuspolitiikka, opetuslainsäädäntö, opetussuunnitelmat sekä sosiaalipolitiikka antavat taustan. Vanhimmissa selkokielen teoriakirjoissa ja mennyttä kuvattaessa viitataan harjaantumisopetukseen ja vuonna 1986 painetussa *Selkokielen miten sanoma perille?* -teoksessa todetaan jopa, ettei enemmistö kehitysvammaisista osaa lukea (Rajala & Virtanen, 1986, s. 42). *Selkokirjoittajan oppaassa* kuvatussa lukuryhmässä on jäsenenä 38-vuotias Maija, joka ei ole käynyt koulua (Rajala, 1990, s. 14). Ensimmäisen selkokielen teoriakirjan julkaisuajankohtana vuonna 1986 kehitysvammaisia ei enää voitu vapauttaa oppivelvollisuudesta (peruskoululaki 476/1983), mutta käytännön tasolla muutos oli tapahtunut vasta edellisenä vuonna. Myös vaikeimmin kehitysvammaiset, joiden opetus aiemmin tapahtui erityishuoltona, pääsivät kouluun 1997 (laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996). Tänä päivänä ilman perusopetusta ei jää kukaan, mutta opetuksen sisällöstä määrätään opetussuunnitelmassa.

Yksilön kognitiivisiin taitoihin liittyvät luetun ymmärtämisen vaikeuksien syyt eivät sulje muita syitä pois. Niillä voidaan kuitenkin oikeuttaa institutionaalisia käytäntöjä, kuten opetusjärjestelyjä, tai ne voivat lisätä muiden tekijöiden vaikutusta kasautumisen vuoksi. Esimerkkejä institutionaalisten käytäntöjen oikeuttamisesta kognitiivisilla tekijöillä ovat toiminta-alueopetuksen opetussuunnitelma, jossa opettajan velvoite rajoittuu sanojen tunnistamisen ja lukemisen perusvalmiuksien opettamiseen (POPS,

2014, s. 72), tai yksilöllistetty opetussuunnitelma, johon lukemista kuuluu ennen kaikkea opettajan harkinnan mukaan. Nykyiset syksyllä 2016 käyttöön otetut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014, s. 69) vaikuttavat ottavan askeleen yleisopetuksen opetussuunnitelman suuntaan: ”Yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteet ja sisällöt johdetaan oppiaineen luokka-asteen yleisistä tavoitteista ja sisällöistä, myös alempien luokkien tavoitteita ja sisältöjä voidaan soveltaa.” Tämä ei kuitenkaan koske toiminta-alueopetusta, ja opetussuunnitelman perusteissa todetaan myös, ettei yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevien suorituksia arvioida samoilla arviointikriteereillä kuin muiden oppilaiden vaan suhteessa henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin (POPS, 2014, s. 48). Taustaoletuksena on, että kehitysvammaiset eivät joko tarvitse työhönsä tai elämäänsä samaa koulutusta kuin muut tai kykene hyötymään siitä. Suomessa on tälläkin hetkellä kehitysvammaisille erityisammattikoulutusta, joka ei johda minkäänlaiseen tutkintoon vaan ”työhön ja itsenäiseen elämään” (TELMA, 2015). Koulu valmistaa kehitysvammaisia päivätoimintaan, palkattomaan työhön työtoiminnassa tai parhaassa tapauksessa suoritettavaan palkkatyöhön, joka ei vaadi ammattitaitoa.

Oppilaiden jaottelu testaamalla, erilainen opetussuunnitelma, kykyjen mukainen koulutus ja sisäänpääsyvaatimus tähän koulutukseen stigmatizoi ja normalisoi (Ball, 1990, 4). Ajatus matalasta kyvykkyydestä, oppimispotentialista, -edellytyksistä tai -kompetenssista sulkee sisäänsä tiettyjä perustavia oletuksia, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Yleisopetus tulee ansaita tietyt kriteerit täyttämällä (Saloviita, 2006, s. 132), eikä vastuu oppimisesta ole pedagogisilla instituutioilla, sillä ne eivät voi vaikuttaa kyvykkyyteen tai muihin oppijan sisäisiin ja muuttumattomiin piirteisiin (Mietola, 2014, s. 116; Vehkakoski, 2006b, s. 246–247). Vaatimustason laskeminen on välttämätöntä ja siksi hyväksyttävää opetusmetodien muuttamisen tai tuen lisäämisen sijasta. Demaine (1979, s. 314) toteaa, että älykkyyksmittauksiin perustuvat opetusratkaisut legitimoivat ihmisen nykyisen ja tulevan aseman mutta myös vaikuttavat siihen. Kehitysvammaisia artikkelissa ei kuitenkaan erikseen käsitellä, ja sama koskee Vehkakosken ja Mietolan tekstejä. Teksteissä viitataan vain sosiaaliluokkaan, etnisyyteen tai joihinkin muihin diagnoosiryhmiin kuin kehitysvammaisiin.

*Selkokirjoittajan oppaassa* (Rajala, 1990, s. 11) selkokieltä tarvitsevat jaotellaan neljään ryhmään sen perusteella, miten he ovat ”kyenneet hallitsemaan elämäänsä sen eri vaiheissa”, toisin sanoen sen suhteen, millainen suhde heillä on työelämään. Työelämään pääsyä selittävät tekstissä yksilön elämänhallintakyvyt, eivät yhteiskunnalliset järjestelyt, joihin koulutuskin kuuluu. Kehitysvammaisia käsittelevissä teksteissä voidaan sekä mainita tutkittuja faktoja että vetää näistä faktoista pitkälle meneviä johtopäätöksiä ja esittää kannanottoja, jotka itse asiassa ovat poliittisia eivätkä neuropsykologisia. On olemassa luotettavaa tutkimusnäyttöä esimerkiksi siitä, että kehitysvammaisiksi diagnosoiduilla ihmisillä työmuisti on heikompi kuin ihmisillä, joilla tällaista diagnoosia ei ole (Närhi ym., 2014, s. 11), mutta esimerkiksi kysymys siitä, missä kehitysvammaisten tulisi päivänsä viettää, on yhteiskunnallinen eikä neuropsykologinen.

### **Luonnon tai ainakin tarpeeton sivistys selkokielen teoriakirjoissa**

Selkokieltä, selkokirjoitussuosituksia ja selkokirjoittajien tekemiä valintoja perustellaan teoriakirjoissa moraalaisella diskurssilla, jolla viitataan – usein tarkentamatta – selkolukijan oletettuihin kiinnostuksen kohteisiin (Rajala & Virtanen, 1986, s. 36; Turunen, 1994, s. 21; Virtanen, 2009, s. 71, 72, 74), erityispiirteisiin (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 25; Sainio, 2015, s. 128; Turunen, 1994, s. 21), näkökulmaan (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 39, 40, 51; Virtanen, 2009, s. 100) ja tarpeisiin (Frankenhaeuser, 1994, s. 175; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 77; Ohtonen, 2002, s. 81; Rajala, 1990, s. 17; Rajala & Virtanen, 1986, s. 36; Virtanen, 2009, s. 62, 70), esimerkiksi sellaisten selkokirjoitusratkaisujen välttämiseen, jotka eivät ”palvele selkolukijaa” (Kartio, 2015, s. 144). Vaikka osa samoista kirjoittajista myöntää, että kiinnostuksen kohteet vaihtelevat erityisryhmän sisällä suuresti, ja arvelee monien lukemiseen liittyvien tarpeiden yhdistävän kaikkia ihmisiä (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 171; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 133; Virtanen, 2009, s. 70–72), teoriakirjoissa esiintyy kolme binäärioppositiota kehitysvammaisten ja muiden ihmisten lukemisen tarpeiden välillä: vuorovaikutus - oppiminen, viihteellinen - opettava ja arkielämän taidot - sivistys. Jaotteluista viimeinen yhdistetään perinteisesti kehitysvammaisiin (ks. Katims, 2000, s. 11), ensimmäistä taas voi pitää sen alalajina. Keskimäinen ei teoriakirjoissakaan liity pelkästään kehitysvammaisiin. Seuraavaksi käsittelemme näitä vastakkainasetteluja.

Kuluvan vuosituhannen ensimmäisellä vuosikymmenellä kirjoitetuissa kehitysvammaisten selkolukuryhmiä käsittelevissä teksteissä (ks. TAULUKKO 4) toistuu kielteinen suhtautuminen opetustavoitteisiin. Kahdessa näistä kirjoituksista viitataan 1990-luvulla toteutuneeseen selkoryhmäprojektiin (Hintsala & Kartio, 2002, s. 83; Virtanen, 2009, s. 177). Vielä melko varovainen on Sainio ja Frankenhaeuserin (1994, s. 128–129) toteamus, että kehitysvammaisten opettaminen ja lukutaidon harjoittaminen lukuryhmien tavoitteena on ”liian ahtaasti rajattu”. Myöhemmissä teoriakirjoissa kritiikki opetustavoitteita kohtaan on suurempaa eikä sitä pehmennetä näin. Sainio (2000b, s. 47) lainaa Frankenhaeuseria<sup>9</sup>: ”Pitkään vallalla oli näkemys, että kehitysvammaisia on opetettava ja harjoitettava yhteiskuntakelpoisemmiksi yksilöiksi. Kehitysvammaisen ei kelvannut sellaisenaan eikä hänen elämäntilanteelleen, toiveilleen ja unelmilleen jäänyt sijaa. Myös selkotekstejä tehtiin aluksi opetustarkoituksiin.” Frankenhaeuserin kommentin voi helposti käsittää niin, että kehitysvammaisten opetus on syrjintää ja opetuksen puute integrointia. Ironisen ristiriidan kehitysvammaisten toiveita ja unelmia koskevan väitteen kanssa muodostaa Malinin (2006, s. 15) toteamus myöhemmässä teoriakirjassa. Hänen mukaansa yksilöiden toiveet ja unelmat vaativat toteutuakseen toimivan lukutaidon. Kehitysvammaisille ei koskaan ole annettu samanlaisia mahdollisuuksia oppimiseen kuin muille, eikä muiden ihmisten opetusta tai koulutusta pidetä syrjintänä. Muiden ihmisten ei katsota kelpaavan ”sellaisenaan”. Opettaminen käännetään Frankenhaeuser-sitaatissa tarkoittamaan hyväksynnän puutetta, joka vie kehitysvammaisilta oikeuden olla sellaisia kuin he ovat, vaikka opettaminen sinänsä tuskin vähentää kehitysvammaisten yhdenvertaisuutta muiden ihmisten kanssa, opetetaanhan monenlaisia ihmisiä monenlaisissa tilanteissa. Frankenhaeuserin kommentti viittaa kehitysvammahuollon 1960-luvun puolivälissä alkaneeseen vahvasti kuntoutukselliseen näkemykseen, johon kuului myös pedagogiikka (Pitkänen, 1979, s. 38). Aiemmassa teoriakirjassa Sainio ja Frankenhaeuser (1994, s. 129) esittelevät kehitysvammahuollon vaihtelevia suuntauksia. Kun 1970-luvulla kehitysvammaisia ”harjoitettiin” ja ”treenattiin”, 1980-luvulla painotettiin kehitysvammaisten osallistumista ja kehitysvammaisuuden hyväksymistä, kirjoittamisaikana 1990-luvulla normalisointi oli suosiossa. Sanavalinnat kertovat kirjoittajien näkökulmasta. Kuvatessaan 1970-lukua he ovat päätyneet sanaan

---

<sup>9</sup> Tekstistä ei tule ilmi, siteerataanko aiemmin kirjoitettua tekstiä vai puhetta.

harjoittaa, vaikka he olisivat voineet kirjoittaa oppimisen korostamisesta, jolloin toimijoina olisivat kehitysvammaiset.

Myös kolmessa muussa selkokielen teoriakirjojen tekstissä painotetaan, ettei opetus tai opiskelu ole kehitysvammaisten lukuryhmien tarkoitus<sup>10</sup> (Hintsala & Kartio, 2002, s. 86; Järvinen & Sainio, 2000, s. 122; Virtanen, 2009, s. 177), Virtasen tekstissä ei lukutaidon ylläpitokaan. Kahdessa näistä teksteistä todetaan, ettei lukuryhmätoiminta ole aikuiskasvatusta (Hintsala & Kartio, 2002, s. 86; Järvinen & Sainio, 2000, s. 122). Sävyltään kielteisissä maininnoissa opetustarkoituksiin tehdyistä varhaisista selkoteksteistä ja aikuiskasvatuksesta voi nähdä epäsuoran viittauksen Rajalan ja Virtasen (1986, s. 67) *Selkokieli: miten sanoma perille?* -teokseen, jossa esitellään kehitysvammaisten ”kerho- ja aikuiskasvatukseen” soveltuva kirja. Hintsala ja Kartio eivät perustele lukuryhmien tarkoituksesta esittämäänsä väitettä. Järvinen ja Sainio (2000, s. 124) kehottavat välttämään ”koulumaista kuulustelua”, koska se voi ahdistaa osallistujia. Sainio ja Frankenhaeuser puolestaan (1994, s. 131) kertovat, että kun kirjoja luettiin ryhmässä aluksi itse, kehitysvammaiset osallistujat itkivät ja olivat rauhattomia, koska ryhmäläisten taidoissa oli suuria eroja. Ongelma olisi vältettävissä, jos ohjaajan kanssa voisi lukea myös kahden. Von Rutenberg (2006, s. 204) kuvaakin Ruotsin lukuohjaajia, jotka auttavat kaikenlaisessa lukemisessa. Hänen artikkelinsa poikkeaa muista lukuryhmäkuvauksista, sillä hän kirjoittaa, että Ruotsissa kehitysvammaisten ryhmäkotien ja toimintakeskusten lukuohjaajiksi koulutettavan henkilökunnan suhtautuminen ryhmäläisiinsä tuli totuttaa hoivaavasta pedagogiseksi (von Rutenberg, 2006, s. 206; ks. myös Hakala, 2013, s. 216). Samassa artikkelissa hän kuitenkin kertoo myös sen, ettei opettaminen ole tavoitteena Suomen lukuryhmissä (von Rutenberg, 2006, s. 211).

Edellä kuvatuissa kehitysvammaisten lukuryhmiä käsittelevissä teksteissä vuorovaikutteinen on paradigmaattisessa suhteessa opettavan kanssa, toisin sanoen sulkee sen pois (ks. Foucault, 1969/2005, s. 42, 79). Kun lukuryhmiä kuvaavissa teksteissä oppiminen on luonnotonta, selkolehtiä ja -kirjoja käsittelevät tekstit kuvaavat

---

<sup>10</sup> Katja Majamäen selkoryhmätoimintaa käsittelevässä pro gradu -työssä (1997, s. 27) esitellään kuitenkin painamaton lähde, Hintsalan 1996 selkoryhmäohjaajille tekemä kysely, jossa vastaajat mainitsivat juuri lukutaidon ylläpidon ja kehittämisen yhtenä ryhmien tavoitteena. Myös yksi Majamäen (1997, s. 70–71) haastattelemistä kuudesta selkoryhmään osallistuneesta kehitysvammaisesta kertoi lukemaan oppimisen toiveekseen, ja yksi ikävänä sitä, ettei itse osannut lukea.

sen usein tarpeettomana. Niissä diskurssi on kuitenkin vähemmän ehdoton, mainitsevatthan Virtanen ja Österlund (2006, s. 160) myös tiedon jakamisen, oppimisen sekä lukutaidon ylläpidon ja kehittämisen selkolehtien tavoitteiksi. Lisäksi vastakkainasettelu tehdään opettavan ja viihteellisen välille ja tekstit käsittelevät selkolukijoita yleensä, eivät vain kehitysvammaisia. Hannu Virtasen (2000, s. 139) mukaan koko ajan on pyritty siihen, että selkolehdet eivät muuttuisi liian opettaviksi. Opettava ei viittaa lehtijuttujen opettavaiseen tyyliin vaan sisältöön, ”koulumaisiin, perustietoa jakaviin” teksteihin. Hänen kahdessa muussakin tekstissään viihteelliset selkojutut ovat motivoivia toisin kuin asiatekstit (Virtanen, 2009, s. 81–82; Virtanen & Österlund, 2006, s. 158). Lukijatutkimuksessa neljännes vastaajista toivoi lehteen enemmän viihteellistä sisältöä, eikä juttuja esimerkiksi koulutuksesta toivottu lisää (H. Virtanen, 2000, s. 141). Toisessa kyselyssä lukijat itse kaipasivat enemmän viihteellistä sisältöä, opettajat, omaiset ja ohjaajat asiasisältöä (Virtanen, 2006, s. 158). Myös Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 65) kuvaavat tilanteen, jossa taustatietojen määrä selkolehtijutussa saa sen ”muistuttamaan oppikirjatekstiä”. Teoksen toisessa kohdassa he kertovat, että selkotekstejä on pidetty holhoavina tai liian opettavina niiden jakaman perusasioita koskevan valistuksen vuoksi (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 127). Leskelä ja Kulkki-Nieminen kritisoivat myös selkokirjojen pedagogisuutta. Lukijan olisi voitava lukea myös ”ilman oppimistavoitteita” (2015, s. 123), eikä hänen ole välttämätöntä lukea ”oppimismielessä” (2015, s. 170). Oppiminen ei toki edellytäkään oppimistavoitetta eikä oppimistavoite takaa oppimista. Virtasen ja Österlundin (2006, s. 160–167) ulkomaisten selkolehtien esittelystä kuitenkin ilmenee, että selkolehdet voivat olla lehden muodossa olevaa oppimateriaalia ja lehden julkaisun päämäärät ennen kaikkea pedagogisia. Jutussa ei käsitellä ensisijaisesti kehitysvammaisille tarkoitettuja lehtiä vaan niitä, jotka on suunnattu laajalle lukijakunnalle. Suomalaisiakin selkolehtiä on käytetty opetuksessa, samoin selkokirjoja (Rajala & Virtanen, 1986, s. 60; H. Virtanen, 2000, s. 143, 2002b, s. 14, 2009, s. 60; Virtanen & Österlund, 2006, s. 156).

Teoriakirjoissa esiintyvä kolmas dualistinen jaottelu tehdään arkielämän taitojen ja sivistyksen välille. Tuula Puranen ja Jaana Teräväinen (2015, s. 90) arvostelevat voimakkaasti segregoivaa järjestelmää, mutta myös heidän tekstistään puuttuu jotain: ”Vammaisen ihmisen koulu saattaa olla erityiskoulu, työpaikka toimintakeskus, koti asuntola ja harrastukset erityisryhmässä.” Opiskelu perusopetuksen jälkeen puuttuu luettelosta, ja tekstissä siirrytään koulusta suoraan toimintakeskukseen tai ideaalisessa

tapauksessa työhön. Kuten seuraavasta katkelmasta ilmenee, palkkatyö voidaan selkokielen teoriakirjoissa mainita, mutta se ei liity lukemiseen:

Kehitysvammaisen henkilön lukemisen tarkoitus on erilainen kuin muilla ihmisillä. Hän ei esim. pysty töihin, joissa tarvitaan hyvää ja tarkkaa lukemista ja luetun ymmärtämistä. Lukeminen antaa hänelle kuitenkin tietoa, elämyksiä ja kokemuksia niin kuin muillekin ihmisille. Lukemisen tarkoitus asettaa kielen vaikeustasolle omat vaatimuksensa. Sama lukemisen muotti ei sovi kaikille. (Vinni & Sainio, 2000, s. 75.)

Kehitysvammaisiin suhtaudutaan käytännön ihmisinä, joille kuuluvat käden työt, oli kysymys sitten koulutuksesta tai harrastustoiminnasta. Vaikka kehitysvammaisuuden toteamiskriteereihin kuuluu heikkous myös adaptiivisissa taidoissa – toisin sanoen kehitysvammaisilla on vaikeuksia myös käytännön taitojen oppimisessa – heitä rohkaistaan yleensä käytännön taitojen eikä akateemisten taitojen oppimiseen, kuten Katims (2000, s. 11) ja Browder työtovereineen (2006, s. 393) toteavat.

Selko-oppikirjat eivät saa valtiontukea tai ole koskaan sellaista saaneet (Peltomaa, 2006, s. 122; *Selkokirjallisuuden valtiontuki*, 2015; Virtanen, 2009, s. 188). Viimeisimmässä teoriakirjassa *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* ei käsitellä oppikirjoja muuten kuin rinnastamalla liikaa tietoa sisältävät lehtijutut oppikirjaan (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 65) ja toteamalla, että yleiseen kielikykyyn kuuluu oppikirjatekstin erottaminen uutisesta (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 15–16). Leskelän ja Kulkki-Niemisen tekstistä ei käy ilmi, viittaavatko he yleisellä kielikyvyllä opittaviin asioihin, normaalin ja poikkeavan erotteluun vai molempiin. Oppikirjatekstin erottaminen uutisesta vaatii joka tapauksessa kokemuksia, jotka opettavat tunnistamaan kulttuurisia kirjoituskonventioita. Teoriakirjoissa on kaksi artikkelia (Sainio, 2000e, s. 81–85; P. Virtanen, 2000), joissa kuvataan kehitysvammaisten oppimateriaaleja. Oppiminen on niissä toiminnallisten taitojen oppimista ja kehitysvammaisten tavallinen ja täysipainoinen elämä keskittyy lukemisenkin kohdalla näihin taitoihin. Ajatus sivistyksen tarpeettomuudesta joillekin ihmisille on toki koskenut ja koskee edelleen muitakin kuin kehitysvammaisia (ks. esim. Pehkonen, 2013, s. 31–46). Elina Lahelma (2009) kuvaa artikkelissaan, miten länsimaisen kulttuurin dikotominen metafora käytännön ja teorian tai aivojen ja käsien välillä ilmenee puhuttaessa toisen asteen koulutusvalinnoista. Hänen mukaansa retoriikka piilottaa itsestäänselvyyksinä pidettyjä rakenteellisia ja kulttuurisia koulutusesteitä. Tyypillisesti metafora konkretisoidaan



juuri lukemiseen viittaamalla (Lahelma, 2009, s. 501).<sup>11</sup> Kuten luvussa 4.1.1 kuvasin, käsitys ihmisistä, joiden ajattelu on synnynnäisesti ja pysyvästi konkreettista, kuuluu myös selkokielen teoriakirjoihin (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 102; Rajala, 1990, s. 16; Vinni & Sainio, 2000, s. 69). Kehitysvammaisten konkreettista ajattelua ei nähdä yhteiskunnallisten käytäntöjen seurauksena silloinkaan, kun on enemmän kuin ilmeistä, että ne vaikuttavat asiaan (Färm, 1996, s. 182–185). *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* -teoksessa on artikkeli, jossa esitellyissä lukutaitotutkimuksissa lukutaito on kaikkien lukijoiden kohdalla arkielämässä sovellettava taito (Malin, 2006, s. 17), mutta arkielämään kuuluu artikkelissa myös opiskelu, joka mainitaankin lähes joka sivulla. Malin (2006, s. 16) kirjoittaa koulutuksen tasa-arvosta ja joidenkin väestöryhmien syrjäytymisestä. Kehitysvammaisia hän ei kuitenkaan mainitse erikseen tekstissä.

### **Diskriminoivat instituutiot integraatiodiskurssin kätkössä**

Wodakin (2004, s. 199) ja Fairclough'n (1995, s. 131) mukaan teksteissä on usein jälkiä erilaisista diskursseista ja ideologioista, jotka taistelevat dominanssista. Selko-oppaissakin sekoittuivat lähtökohdiltaan hyvin erilaiset lähestymistavat, esimerkiksi edellisessä luvussa kuvattu medikaalinen vammaisnäkemys, joka painottaa vaikeuksia lukemisessa, ja sosiaalisen vammaisnäkemysintegraatiodiskurssi, jossa keskeistä on oikeus selkokieleen. Medikaalisen ja sosiaalisen vammaisnäkemys eroa suhtautumisessa luetun ymmärtämiseen voi kuvata seuraavalla esimerkillä: Koululuokassa on kehitysvammainen oppilas, joka ei kykene tekemään opettajan antamaa tehtävää. Medikaalisen vammaisnäkemys mukaan ongelman aiheuttaa se, ettei oppilaalla ole edellytyksiä ymmärtää lukemaansa. Sosiaalisen vammaisnäkemys mukaan ongelma on se, ettei oppilas saa esimerkiksi selkokielistä versiota alkuperäisestä tekstistä (ks. Oliver, 1996, s. 30–37). On kuitenkin syytä huomata, että selkokielen teoriakirjojen eksklusiivinen sosiaalinen malli, jossa luetun ymmärtäminen esitetään luonnottomana tai tarpeettomana, ja eksklusiivinen medikaalinen malli, jossa luetun ymmärtämisen ongelmat ovat väistämättömiä, johtavat samaan lopputulokseen oppimisen kannalta. Sosiaalinen vammaismalli naturalisoi kehitysvamman ja palauttaa sen biologiaan (Goodley, 2001, s. 211; Rapley, 2004, s.

---

<sup>11</sup> Elokuva *Forrest Gump* on esimerkki metaforasta. Vaikka nimihenkilö kykenee huimiin fyysisiin saavutuksiin, lukeminen ei häneltä lopussakaan suju.

67), toisin sanoen kehitysvammaisten kohdalla sosiaalinenkin malli perustuu medikaaliseen malliin tai eksklusiiviseen medikaaliseen malliin, kuten sitä tässä nimitän. Asia selittyy sillä, että sosiaaliseen malliin kuuluu jaottelu fyysisen vamman (impairment) ja sosiaalisista järjestelyistä johtuvan vammaisuuden (disability) välillä (ks. Goodley, 2017, s. 14; Oliver, 1990, s. 33–34). Selkokielen teoriakirjojen eksklusiivisessa sosiaalisessa mallissa ympäristön muuttaminen ”kehitysvammaisille sopivaksi” ja akateemisten taitojen korvaaminen kehitysvammaisille ”luonnollisella” toiminnalla perustuu juuri vammaan, jonka katsotaan määrittävän sopivat tukitoimet ja toiminnan tavoitteet.

Selkokielen olemassaoloa perustellaan teoriakirjoissa yhdenvertaisuudella käyttämällä sanaa oikeus (Järvinen & Sainio, 2000, s. 123; Kulkki-Nieminen, 2002, s. 34, 35; Rajala 1994, s. 117; Rajala & Virtanen, 1986, s. 9; Sainio, 2000a, s. 37, 2000d, s. 11–12; 2006, s. 131; Virtanen, 2009, s. 22; Virtanen & Österlund, 2006, s. 159), vuosituhannen vaihduttua sen oheen ilmaantuu sana saavutettavuus (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 63; Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 8; Virtanen, 2009, s. 20–22; Virtanen & Österlund, 2006, s. 159). Integraation käsittelyä ei selko-oppaissa liitetä kouluun, sillä ainoastaan oikeutetaan selkokielen olemassaolo. Selkokielen teoriakirjojen oikeudet eivät ole lakiin kirjoitettuja. Teoriakirjoissa kehitysvammaisten yhteiskunnallinen paikka on kehitysvammapalveluissa, asioimassa tai viettämässä vapaa-aikaa (Sainio, 2000c, s. 20, 2000e, s. 82–83), ja oikeudetkin liittyvät vapaa-ajan viettoon (Rajala, 1994, s. 117; Sainio, 2000b, s. 46–47, 2000d s. 11–12, 2006, s. 131). Se ei ole siinä mielessä yllättävää, ettei kehitysvammaisille tarjota lukemisen kuntoutusta eikä heillä ole ollut samoja koulutuksellisia oikeuksia ja mahdollisuuksia, esimerkiksi opetussuunnitelmaa, kuin muilla. Kehitysvammaisilla on kuitenkin muita heikommät mahdollisuudet myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen, ja tähän selkokielen teoriakirjoissa suhtaudutaan avoimen kriittisesti. Christopher Kliwerin<sup>12</sup> (1998, s. 167) mukaan lukemistaitoja väheksyvät opetuskäytännöt hävittävät myös kehitysvammaisten kansalaisuuden.

---

<sup>12</sup> Kliwerin (1998, s. 174) artikkelissa fasilitointi esitetään yhdenvertaisuutta lisäävänä kommunikointikeinona. Asiasta on tehty runsaasti tutkimuksia, ja niiden perusteella fasilitointitilanteessa kirjoittaa avustaja eikä avustettava (Sherry, 2006, s. 974, 975).

Selkokielen teoriakirjojen tekstit luovat ja ylläpitävät tarinaa kehitysvammaisesta, joka ei opi eikä ole opiskellut kuten muut mutta kykenee toimimaan yhteiskunnassa voimaantuneesti ja yhdenvertaisesti muiden joukossa (ks. Sainio, 2000d, s. 17–21, 2000e, s. 82–83). Integraatiodiskurssin ja eksklusiivisen medikaalisen vammaisnäkemyksen sekoittuminen teoriakirjojen eksklusiivisessa sosiaalisessa mallissa saa aikaan tasavertaisen yhteiskunnan jäsenen, jolla ei voi olla samanlaisia mahdollisuuksia kuin muilla ja joka siksi ei mitenkään voi olla tasavertainen muiden kanssa. Ajatus osittaisesta ja vasta aikuiselämässä alkavasta yhteiskunnallisesta integraatiosta on sisäisesti ristiriitainen. Hintsala ja Kartio (2002, s. 92) samastavat tavoitteen ”täydestä, tasavertaisesta jäsenyydestä lähiyhteisössä” lukuryhmätoimintaan. Diskursseihin kuuluu sääntöjä siitä, ketkä niissä voivat ilmaista itseään ja missä he voivat niin tehdä (Foucault, 1969/2005, s. 70–76). Hintsalan ja Kartion tekstissä kehitysvammaisten lukemisen lähiyhteisö on erityishuoltojärjestelmään kuuluva muista kehitysvammaisista koostuva ryhmä.

Integraatiosta ja kehitysvammaisten oikeuksista kirjoittaessaan selko-oppaiden tekijät eivät esitä kirjoittamaansa omina näkemyksinään tai tosiasioina vaan argumentoivat kirjoittamalla ajan hengestä ja asenneilmapiirin muuttumisesta, esimerkiksi muodossa ”Yhä enemmän on vallalla näkemys --” (Sainio, 2000e, s. 87), ”tämän päivän kehitysvammahuollon iskusana täysivaltaistuminen” (Hintsala & Kartio 2002, s. 92), ”2000-luvun alusta lähtien selkokielen tarvetta on perusteltu usein *saavutettavuus*-käsitteen kautta” (Virtanen, 2009, s. 20, kursivointi alkuperäinen) tai ”[Selkokielistettyjen mediatekstien julkaiseminen] kuvaa saavutettavuusajattelun kehittymistä” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 63). Kirjoittajat kuitenkin viittaavat jo tapahtuneeseen, joka oikeuttaa itsensä. Poikkeus on Purasen ja Teräväisen (2015, s. 90) teksti: ”Näkemyksemme mukaan erot [lehden lukijoina] juontuvat varsinkin siitä, että kehitysvammaisia ihmisiä eristetään yhä muista.” Tekstissä arvostellaan nykyistä tilannetta ja kirjoittajat ilmaisevat me-muodolla, että he viittaavat omaan käsitykseensä.

Fairclough’n (2003, s. 8, 1992, s. 1, 6) mukaan muutokset kielessä ovat yhteydessä laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin prosesseihin ja saavat niissä muutoksia aikaan. Aina kielenkäytön muuttuminen ei kuitenkaan kerro yhteiskunnallisesta muutoksesta vaan enemmänkin hämärtää ei-yhdenvertaista kohtelua (Trent, 1994, s. 5). Vaikka

kielenkäyttö selko-oppaissa muuttuu (oikeus - saavutettavuus, kehitysvammaiset - usein kehitysvammaiset), kuvaus kehitysvammaisesta lukijasta ja jopa yhteiskunnallisista käytännöistä pysyy hyvin samanlaisena. Selkokielen yksinkertaisuutta arvosteltiin 1980-luvulla (Rajala & Virtanen, 1986, s. 61; Virtanen, 2006, s. 99, 2009, s. 112). Kuvaus erityisryhmien tarpeista oikeutti selkokielen, perustuihan jo selkokielen luominen ajatukseen erityisistä tarpeista, mutta oikeutuksen mukaan on jäänyt oppimisen poissulkeva lääketieteellinen luokittelu. Selkotekstit ovat kehitysvammaisille integraation mutta eivät oppimisen väline.

Olellisinta eksklusiivisessa sosiaalisessa mallissa on se, mitä ei kirjoiteta (ks. Fairclough, 1995, s. 5). Teoriakirjoissa ei suoraan vastusteta esimerkiksi yhteistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa tai yleissivistävää toisen asteen koulutusta kehitysvammaisille. Se, että yhdenvertaiset koulutukselliset oikeudet puuttuvat teksteistä, ei näy taulukossa tämän luvun lopussa, sillä asiasta ei kirjoiteta, se vain puuttuu. Koulutuksellisten perusoikeuksien puuttumista käsitellään enimmäkseen epäsuorasti ja viittaamalla historiaan, jo muuttuneeseen tilanteeseen (ks. Rajala, 1990, s. 14; Sainio, 2000d, s. 18; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 125, 127–128). Kerstin Färmin artikkeli (1996) muistuttaa suomalaisia selkokielen teoriakirjoja suuresti tässä suhteessa. Artikkelin kuvaus selkokielen historiaa, selkokirjoja demokraattisena oikeutena ja selkokirjaprojektia ryhmäkodeissa Ruotsissa. Färm (1996, s. 173) toteaa, että nuorilla kehitysvammaisilla on ollut erilaiset mahdollisuudet kuin vanhemmilla, ovathan he päässeet esikouluun, tavallisiin kouluihin ja *päivätoimintaan*. Toisen asteen koulutus puuttuu tekstistä kuten aiemmin mainitusta Purasen ja Teräväisen (2015, s. 90) kirjoituksesta. Samalla tavalla se kyllä puuttuu myös Bruhnin (1994, s. 96) tekstistä, jossa käsitellään selkolukijoita yleensä. Suomalaisiin selkokielen teoriakirjoihin verrattuna Färmin artikkelissa painotetaan suuresti tiedon hankinnan ja kokemuksen tärkeyttä mutta niitä ei yhdistetä suoraan koulutukseen. Färm kuvaa aikaa, jolloin kehitysvammaisilla ei ollut Ruotsissa oppivelvollisuutta eikä -oikeutta, ja pohtii opetuksen puuttumisen vaikutusta kulttuuriseen pääomaan, sen sijaan ajankohtaisia kehitysvammaisten koulutuksellisia oikeuksia ja mahdollisuuksia hän ei pohdi.

## TAULUKKO 4. Eksklusiivinen sosiaalinen malli

<p><b>Eksklusiivinen sosiaalinen malli selkokielen teoriakirjoissa</b></p> <p><b>Diskurssi kuvaa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– heikkoa luetun ymmärtämistä ylläpitävien käytäntöjen tarpeellisuutta</li> <li>– lukijaa poikkeavana yhteisön jäsenenä</li> <li>– lukemista kehitysvammaisille suunnattuna vapaa-ajan toimintana ilman oppimista</li> </ul>
<p><b>Selkokieli: miten sanoma perille? 1986</b></p> <p><i>Eksklusiivinen sosiaalinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i></p>
<p><b>Selkokirjoittajan opas 1990</b></p> <p><i>Eksklusiivinen sosiaalinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i></p>
<p><b>Selkoa selkokielestä 1994</b></p> <p>”Ryhmätilannetta häiritsi myös ohjaajan opettamisasenne” (Sainio &amp; Frankenhaeuser, 1994, s. 131).</p>
<p><b>Teksti, joka rakastaa lukijaansa 2000</b></p> <p>”Pitkään vallalla oli näkemys, että kehitysvammaisia on opetettava ja harjoitettava yhteiskuntakelpoisimmiksi yksilöiksi. Kehitysvammainen ei kelvannut sellaisenaan --. Myös selkotekstejä tehtiin aluksi opetustarkoituksiin.” (Sainio, 2000b, s. 47.)</p> <p>”Oppimisympäristön muodostavat tavallinen elämä ja sen sisällöt” (Sainio, 2000e, s. 83).</p> <p>”Kehitysvammaisen henkilön lukemisen tarkoitus on erilainen kuin muilla ihmisillä. Hän ei esim. pysty töihin, joissa tarvitaan hyvää ja tarkkaa lukemista ja luetun ymmärtämistä.” (Vinni &amp; Sainio, 2000, s. 75.)</p> <p>”Selkoryhmätoiminta ei ole kuitenkaan aikuiskasvatusta, sillä tavoitteena ei ole opettaa” (Järvinen &amp; Sainio, 2000, s. 122).</p>
<p><b>Selko-opas 2002</b></p> <p>”Selkoryhmätoiminta ei ole aikuiskasvatusta. Tarkoitus ei ole opettaa --.” (Hintsala &amp; Kartio, 2002, s. 86.)</p>
<p><b>Selkokielen käsikirja 2009</b></p> <p>”Tiedontarve taas on sidoksissa esimerkiksi lukijan ikään, kykyihin, elämänvaiheeseen ja elämänhistoriaan” (Virtanen, 2009, s. 70).</p> <p>”Ryhmän tavoite ei ole opiskelu tai lukutaidon ylläpito --” (Virtanen, 2009, s. 177).</p>
<p><b>Selkokirjoittajan tekstilajit 2015</b></p> <p><i>Eksklusiivinen sosiaalinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i></p>

## 4.2.2 Inklusioidiskurssi: tarinan teema – vapaa-aika

Tämä luku käsittelee selkokielen teoriakirjojen inklusiivista sosiaalista vammaisnäkemyistä eli kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä kohentavien tukitoimien sekä toisaalta luetun ymmärtämistä heikentävien käytäntöjen kuvausta. Käsittelen ensin selkokielen teoriakirjojen tapaa kuvata selkotekstejä luetun ymmärtämisen tukikeinona. Sen jälkeen kuvaan teoriakirjojen kritiikkiä yhteiskunnallisia käytäntöjä kohtaan ja lopussa kirjoitan lyhyesti kehitysvammaisten

oman organisoidun ryhmätoiminnan kuvauksesta teoksissa. Selkokieltä lukemisen tukena voi pitää teoriakirjojen varsinaisena aiheena, mutta käsittelen sitä tässä luvussa suhteellisen lyhyesti. Syy on se, että oman työni tavoitteena on kuvata tapaa, jolla kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen kuvataan suhteessa oppimiseen ja oppimisen osuus teoriakirjojen tukitoimien kuvauksessa on melko vähäinen. Käytännöt, jotka teksteissä esitettäisiin oppimista edistävinä, puuttuvat suurimmaksi osaksi teoriakirjojen inklusiivisestakin sosiaalisesta mallista, ja pyrkimys yhdenvertaisiin koulutuksellisiin oikeuksiin puuttuu siitä kokonaan.<sup>13</sup>

Leskelän ja Kulkki-Niemisen (2015, s. 136) mukaan selkokirjaa voidaan pitää apuvälineenä, joka mahdollistaa lukemisen niille, jotka muuten jäisivät sen ulkopuolelle. Selkokirjallisuuden joukkoon kuuluu muun muassa kaunokirjallisuuden klassikkoteoksia ja tietokirjallisuutta monilta eri aloilta. Selkokielen olemassaoloa perustellaan teoriakirjoissa selkolukijoiden oikeudella osallistua erilaisiin vapaa-ajan toimintoihin. Selkolukijoilla tulee olla mahdollisuus päästä osalliseksi kirjallisesta kulttuurista (Hintsala & Kartio, 2002, s. 84; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 136, 187; Peltomaa, 2006, s. 129–130; Rajala, 1994, s. 117, 119; von Rutenberg, 2006, s. 204; Sainio, 2000d, s. 11–12, 2006, s. 131; Virtanen, 2009, s. 20) mutta myös osallistua yhteiskunnallisesti (Bruhn, 1994, s. 96; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 18; Rajala, 1994, s. 117, 2000, s. 176; Sainio, 2000d, s. 11–12) ja saada tarpeellista tietoa (Järvinen & Sainio, 2000, s. 123; Rajala, 1994, s. 119; Sainio, 2000d, s. 19–20, 2000e, s. 86), esimerkiksi ymmärtää viranomaistekstejä (Sainio, 2000d, s. 20–21; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 54). Kirjoittajien tyypillisen selityksen mukaan selkolukijat eivät kykene tutustumaan tekstiin, joka on kirjoitettu yleiskielellä (Hintsala & Kartio, 2002, s. 87; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26; Rajala, 1990, s. 9, 1994, s. 119; Rajala & Virtanen, 1986, s. 9; Sainio, 2000d, s. 14, 2006, s. 131). Malinin (2006, s. 28) näkökulma painottaa käytettävyyden lisäksi luetun ymmärtämisen kehittymistä, sillä hän toteaa, että osa heikoista lukijoista tarvitsee luultavasti selkokielistä tekstejä ongelmiensa voittamiseen.

---

<sup>13</sup> Victor Finkelstein (esim. 2001, s. 3), yksi sosiaalisen malin perustajahahmoista, on tehnyt erottelun, joka muistuttaa teoriakirjojen sosiaalista mallia tässä suhteessa. Finkelsteinin mukaan oikeudet kuuluvat legalistiseen eivätkä sosiaaliseen vammaismalliin. Oliver (1990, s. 34, 43–77), toinen sosiaalisen malin perustajahahmoista ja lukuisat muut vammaistutkijat (Burchardt, 2004, s. 735; Goodley, 2017, s. 14; Shakespeare & Watson, 2002, s. 5) kuitenkin liittävät oikeudet sosiaaliseen malliin.

Teoriakirjoissa on kolmenlaista kritiikkiä kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä heikentäviä yhteiskunnallisia käytäntöjä kohtaan. Kritiikki voi liittyä selkokirjojen julkaisemisen vaikeuteen ja niiden saatavuuteen, itse selkoteksteihin tai kehitysvammaisten opetukseen ja sosiaalipalveluihin. Jotta selkokirjat voisivat parantaa kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä, niitä pitäisi olla olemassa ja toisaalta myös niiden lukemisen ilmaiseksi tulisi olla mahdollista. Jos kirjoja ei löydä helposti kirjastosta (Sainio, 2000a, s. 44), jo kirjojen hinta voi estää lukemisen (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 136). Virtanen (2009, s. 21) ja Taneli (2006, s. 214) mainitsevatkin taloudellisen saavutettavuuden yhtenä saavutettavuuden lajina. Vaikka selkokirjojen kustantajat ovat jo pitkään voineet saada valtiontukea (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 55; Rajala, 1990, s. 55–56; Virtanen, 2009, s. 187–189), kirjat ovat niille taloudellinen riski (Bruhn, 1994, s. 94, 105–106; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 136; Rajala, 2006, s. 117). Lisäksi selkomukautuksille voi olla vaikeaa saada oikeuksia (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 141).

Selkoteksteihin kohdistuvien vastadiskurssien esilläoloa teoksissa voi pitää inklusiivisena, sillä niiden puuttuminen viittaisi siihen, että joitakin ääniä on vaiennettu (Fairclough, 1995, s. 134; Pietikäinen, 2000, s. 198–199). Ensinnäkin teoriakirjojen kirjoittajat esittävät itse suoraa kritiikkiä selkokielen kirjoitusohjeita ja joitakin selkotekstejä kohtaan (Heiskanen, 1994, s. 67, 71; Kulkki-Nieminen, 2002, s. 36, 40, 41, 42; Laurinen, 1994; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 42, 177; Sainio, 2006, s. 147). Selkokielen teoriakirjoissa esiintyy myös toisilleen vastakkaisia diskursseja, joita voi pitää epäsuorana kritiikkinä. *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* Riikka Törnroosille (2015, s. 27) selkokielen kohderyhmänä ovat kaikki, kirjan tekijöille Leskelälle ja Kulkki-Niemiselle (2015, s. 25) erityisryhmät, mutta kirjoittajat eivät viittaa toistensa näkemyksiin. Teoriakirjat eivät vaikene myöskään ulkopuolisesta selkojulkaisuihin tai selkokirjoitusohjeisiin kohdistetusta arvostelusta. *Selkokielen käsikirjassa* on kokonainen luku selkokielen saamasta kritiikistä (Virtanen, 2009, s. 112–118). Myös Minna Keinäsen (1995) pro gradu -työn esittely teoksessa *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* poikkeaa edellisessä luvussa esitellystä selkokielen teoriakirjojen eksklusiivisesta sosiaalisesta mallista. Keinänen suhtautuu pessimistisesti selkolehtien kuvaamiin integraatiomahdollisuuksiin olosuhteissa, joissa kehitysvammaisten on vaikeaa saada tietoa yhteiskunnallisten käytäntöjen eikä vain vamman aiheuttamien haittojen vuoksi. Tieto on hänen mukaansa edellytys asioiden itsenäiselle

hallitsemiselle. (Keinänen, 1995, s. 2, 22; Sainio, 2000e, s. 88; ks. myös Kulkki-Nieminen, 2010, s. 25–26.) Sainio ei kyseenalaista Keinäsen johtopäätöstä selkolehdissä kuvatus integraation näennäisyydestä.

Kolmas selkokielen teoriakirjojen kritiikin laji ovat vastadiskurssit kehitysvammaisten luetun ymmärtämistä heikentäviä kehitysvammahuollon ja koulun käytäntöjä kohtaan. Vuonna 1986 painetussa *Selkokieli: miten sanoma perille?* -teoksessa todetaan: ”On kuitenkin muistettava, että enemmistö *tämän hetken* kehitysvammaisista ei osaa lukea” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 42, kursivointi lisätty). Tekstissä esitetään epäsuorasti ajatus, että tilanne yhteiskunnassa muuttuu tai ainakin voi muuttua. *Selkoa selkokielestä* -teoksessa Sainio (1994b, s. 16–18) esittelee Färmin Ruotsissa tekemän tutkimuksen kulttuuritarjonnasta kehitysvammaisten asuntoloissa ja suomalaisen tutkimuksen selkosovellusten tuntemisesta kehitysvammahuollossa (Sainion artikkelissa ei ole lähdeviitteitä eikä lähdeluetteloa). Tutkimusten mukaan kulttuuritarjonta riippui suuresti henkilökunnan asenteesta kulttuuriin yleensä ja kehitysvammaisten kulttuurin harrastamiseen erityisesti. *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* Tuula Puranen ja Jaana Teräväinen (2015, s. 90) näkevät eristämisen suurimpana syynä eroihin, joita kehitysvammaisten ja muiden ihmisten välillä on lehden lukijoina.

Sainio käsittelee useita kertoja kehitysvammaisten opetusta kirjassa *Teksti, joka rakastaa lukijaansa*. Hän mainitsee koulutuksen yhtenä esimerkkinä asioista, joiden kautta yhteiskunnallinen integraatio toteutuu (Sainio, 2000e, s. 88). Selkokielistä oppimateriaaleja on kuitenkin tehty vähän ja tutkimusta niistä on niukasti (Sainio, 2000e, s. 82). Muissa artikkeleissa hän yhdessä muiden kirjoittajien kanssa sivuaa eri tavoin sitä, että akateemisten taitojen merkitystä kehitysvammaisten opetuksessa on pidetty toisarvoisena. Vinni ja Sainio (2000, s. 74) esittävät, ettei kehitysvammaisille ole opetettu luetun ymmärtämisen strategioita. Aiemmin samassa teoksessa Sainio (2000d, s. 18) ei tee pelkkää oletusta vaan toteaa suoraan, että kehitysvammaisille koulussa opetettu sanasto on rajoittunut arkielämässä tarvittaviin ilmauksiin. Tekstiä on kuitenkin vaikea tulkita voimakkaan kriittiseksi, sillä toisessa kohdassa hän oikeuttaa kertomansa toteamalla, että kehitysvammaisten tärkein tiedontarve liittyy arkielämään (Sainio, 2000d, s. 20). Järvisen ja Sainion (2000, s. 125) tekstissä selkolukuryhmän osallistujan kommentti kiteyttää epäsuorasti kehitysvammaisten opetuksen sisältöä,



vaikka sitä ei tekstissä arvostella suoraan: ”Kun mä en oo tottunu tollasii kirjoihi, ei niit ollu mun koulus.” Sanoja viittaa karttakirjoihin.

Jotkut teoriakirjojen kriittiset toteamukset ovat niin hienovaraisia, että ne mahdollistavat monenlaisia tulkintoja. *Selkokielen käsikirjasta* löytyy kohta, jota voi pitää kritiikkinä erityisopetusta ja erityishuoltojärjestelmää kohtaan tai vaihtoehtoisesti pelkkänä taustoittamisena selkokielen tarpeelle: ”Yläkäsitteet eivät ole välttämättä tulleet vastaan erityisopetuksessa eivätkä myöskään ihmisen omassa arkipäivässä. Esimerkiksi valtaosalle kehitysvammaisista henkilöistä abstraktiotikkaiden ylimmät sanat tulisikin lähes aina jotenkin selittää ja konkretisoida.” (Virtanen, 2009, s. 94.) Samankaltainen toteamus on Nummisen (2006, s. 35) artikkelissa, jossa tämä toteaa, että kehitysvammaisilla lukemista vaikeuttaa usein työmuistin kapasiteetin lisäksi tietovaraston koko. Numminen ei kuitenkaan ota kantaa siihen, millaiset asiat ovat yhteydessä tietovaraston kokoon. Sama koskee Leskelän tekstejä (2006, s. 42–43; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26, 41, 44), sillä niissä mainitaan toistuvasti taustatietojen puute esimerkkinä syistä, jotka vaikuttavat kehitysvammaisten tai selkolukijoiden luetun ymmärtämisen vaikeuksiin. Jo *Selkokirjoittajan oppaassa* Rajala (1990, s. 16) toteaa, että kehitysvammaisten sanavaraston suppeus johtuu osaksi eristetyistä elämäntilanteesta ja osaksi konkreettisesta kyvystä ja tavasta ajatella. Tekstissä nämä kaksi asiaa esitetään kuitenkin erillisinä eikä yhteyttä elämäntilanteen ja konkreettisen ajattelun välillä tuoda esiin.

Sen sijaan teoksessa *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* Rajalan (2000, s. 176) erityisopetuskritiikki on hyvin suora. Hänen mukaansa kehitysvammaisten opetuksessa ja kuntoutuksessa ei ole ymmärretty, ettei tasa-arvoinen osallistuminen ole mahdollista, jos ei ole tietoa ”edes perusasioista”. Tämä on selkokielen teoriakirjojen ainoa selkeä kannanotto kehitysvammaisten kuntoutus- ja koulutusjärjestelmän epäkohtiin. Tätä kohtaa lukuun ottamatta koulutuksellisten oikeuksien ja mahdollisuuksien puuttuminen on selkokielen teoriakirjoissa itsestäänselvyys, jota ei mainita tai perustella. Kuten edellisistä kappaleista ilmeni, seurauksiakin käsitellään suhteellisen vähän ja yleensä jää lukijan tulkinnan varaan, suhtaudutaanko teksteissä erityisopetuksen tarjoamiin oppimismahdollisuuksiin kriittisesti vai ei.

Malin (2006, s. 29) toteaa: ”Aikuisten lukutaitotutkimuksen tulokset osoittivat, että ne maat, jotka huolehtivat parhaiten heikoimman väestönosan koulutuksen ja

oppimisedellytysten vahvistamisesta, menestyivät parhaiten koko kansakunnan kasvuedellytyksiä arvioitaessa sekä taloudellisesti, sosiaalisesti että kulttuurisesti.” Virtanen kertoo edellisessä teoriakirjassa jotain, mitä Malin ei mainitse: lukutaidoltaan kaikkein heikoin väestönosa ei ollut mukana tutkimuksessa (ks. Linnankylä, Malin, Blomqvist, & Sulkunen, 2000, s. 153). Virtasen (2002b, s. 10–11) mukaan aikuisten lukutaitotutkimuksessa laitoksissa asuvat oli jätetty tutkimuksen ulkopuolelle ja PISA 2000 -tutkimuksessa oppilaat, joilla oli vakava toimintarajoite. Välijärvi ja Linnankylä (2002, s. 220) mainitsevat samasta PISA-tutkimuksesta, että otoksen ulkopuolelle rajattiin ”joitakin pieniä erityiskouluja”. Myös muissa PISA-tutkimuksissa kehitysvammaisia on suljettu pois tutkimusjoukosta (ks. Kupari ym., 2004, s. 9; PISA, 2010, s. 25). Myöhemmässä teoriakirjassa Virtanen (2009, s. 23) toteaaakin selkokielen tarpeen arviointiin liittyvän ongelmia, jotka voitaisiin ratkaista tekemällä erityisryhmiin kuuluville lukutaitotutkimuksia samoin menetelmin kuin niitä on muutenkin tehty.

Ensimmäiset Suomessa tehdyt selkotestit olivat juuri opettavia (Rajala, 1990, s. 26; Sainio, 2000b, s. 48). *Selkokielen käsikirjassa* selkokielistä oppikirjoja esitellään lyhyesti (Virtanen, 2009, s. 148–149) ja aiemmissakin teoriakirjoissa käsitellään niin selko- kuin yleiskielisiä oppimateriaaleja (Hiidenmaa, 2006; Laukka, 2002, s. 48–49; Sainio, 2000e, s. 81–85; Tambet, 2000; P. Virtanen, 2000). Sen paremmin Hiidenmaan kuin Tambetin artikkelissa ei mainita erikseen kehitysvammaisia, eivätkä kehitysvammaiset ilmeisesti kuulu Tambetin artikkelissa tutkimusjoukkoonkaan. Tekstit, joissa kuvataan kehitysvammaisille suunnattuja opiskelumateriaaleja (Sainio, 2000e, s. 81–85; P. Virtanen, 2000), ovat vahvasti toiminnallisia, sivistys kuuluu niissä opiskelun ulkopuolelle. Hannu Virtasen (2000, s. 139, 143, 2009, s. 60; Rajala & Virtanen, 1986, s. 60) mukaan selkolehtiä ja -kirjoja on käytetty oppimateriaaleina, mutta erityisopetuksen hän mainitsee vain esitellessään selkolehtien tilaajatahoja (Virtanen & Österlund, 2006, s. 156) ja kuvaillessaan, miten eräässä erityiskoulussa oppilaat halusivat lukea opettajan auton käsikirjaa, koska sopivia selkotekstejä ei ollut saatavissa (Virtanen 2009, s. 151). Rajala (2006, s. 113) puolestaan kertoo saaneensa positiivista palautetta Kalevala-aiheisista kirjoistaan niin erityis- kuin yleisopetuksesta. Monia selkokielen teoriakirjojen tekstejä voi pitää koulutuksen puolustuspuheenvuoroina, joissa selkotestit ovat kuntouttavia välineitä luetun ymmärtämisen kehittämiseen, mutta yhteys kehitysvammaisten elämään lukijan on lähes aina pääteltävä itse. Virtanen (2009, s. 92; Rajala & Virtanen, 1986, s. 15–18)

käsittelee koulutuksen yhteyttä luetun ymmärtämiseen. Koska pessimistinen suhtautumistapa kehitysvammaisten oppimiseen on teoriakirjoissa vallitseva, jää kuitenkin lukijan vastuulle, koskevatko esitetyt asiat myös kehitysvammaisia oppilaita vai eivät.

Sosiaalisessa mallissa olennaista on vammaisryhmien toiminta, ei yksilöiden toimijuus (Burchardt, 2004, s. 743). Koko historiansa ajan teoriakirjat korostavat, että selkokielistä tekstiä kirjoitettaessa on tehtävä yhteistyötä kohderyhmän kanssa (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 52–53; Rajala & Virtanen, 1986, s. 34, 58; Sainio, 2000d, s. 15). Kehitysvammaisten edustajien kanssa neuvottelu esiintyy jo ensimmäisessä selkokielen teoriakirjassa ja kehitysvammaisten omat järjestöt myöhemmissä. Yksilöiden toimijuuteen palaan kulttuurista mallia käsittelevässä luvussa 4.3.2.

#### TAULUKKO 5. Inklusiivinen sosiaalinen malli

<b>Inklusiivinen sosiaalinen malli selkokielen teoriakirjoissa</b>	
<b>Diskurssi kuvaa</b>	
– tukitoimia, oikeuksia ja osallistumista	
– lukijaa vapaa-ajan yhteisön jäsenenä	
– lukemista mahdollisuutena, osallistumisena ja oikeutena	
<b>Selkokieli: miten sanoma perille? 1986</b>	
”Lehdellä on oma toimitusneuvosto, johon kuuluu myös kehitysvammaisia jäseniä” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 58).	
<b>Selkokirjoittajan opas 1990</b>	
”Kehitysvammaisten suppea sanavarasto johtuu osittain heidän eristetystä elämäntilanteestaan --” (Rajala, 1990, s. 16).	
<b>Selkoa selkokielestä 1994</b>	
”Selkokielen avulla kulttuuri, valtakulttuurin tärkeät asiat sekä myös kehitysvammaisten oma kulttuuri, tulevat kehitysvammaisten käyttöön. -- selkokielliset kirjat ja lehdet ovat perusasioita kehitysvammaisille. Muuten heillä ei ole mahdollisuutta saada tarvitsemiaan tietoja ja kulttuurielämyksiä.” (Rajala, 1994, s. 119.)	
”Kirjasta voi hyötyä ja nauttia, vaikka ei itse osaa lukea” (Rajala, 1994, s. 119).	
”Sepolle ja Leenalle [selko]kirjat ovat <b>väline</b> tietoon --” (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 127).	
” <b>Selkokielellä kirjoitetussa tekstissä otetaan huomioon</b> kehitysvammaisten kielelliseen kykyyn ja ymmärtämiseen liittyviä rajoituksia” (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 132).	

(jatkuu)

## TAULUKKO 5 (jatkuu)

Teksti, joka rakastaa lukijaansa 2000
<p>”Koko informaationtuottamisprosessin ajan on välttämätöntä neuvotella kehitysvammaisten edustajien kanssa --” (Sainio, 2000d, s. 15).</p> <p>”Tiedon saatavuus -- on välttämätöntä, jotta jokainen voi ottaa osaa valtakulttuurin elämään” (Sainio, 2000d, s. 11–12). -- ”[Kehitysvammaisille] täytyy olla tarjolla tietoa samoista asioista, joista jokainen kansalainen haluaa tietää jokapäiväisessä elämässään” (Sainio, 2000d, s. 19–20).</p> <p>”Nämä ihmiset [kehitysvammaiset] syrjäytyvät yhteiskuntaelämästä, koska he eivät saa tietoa ymmärrettävässä muodossa” (Sainio 2000e, 86). --”Kehitysvammaisten on vaikea saada tarvitsemaansa tietoa -- heidän yhteiskunnallisen eristämisen vuoksi sekä siksi, ettei heitä ole huomioitu yhteiskunnan taholta” (Sainio, 2000e, s. 88).</p> <p>”Ihmisellä on oikeus saada tietoa itselleen ymmärrettävässä muodossa --” (Järvinen &amp; Sainio, 2000, s. 123).</p> <p>”Kehitysvammaisten henkilöiden, joilla on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, on todettu hyötyvän lukutavasta, joka etenee kuvien katselun avulla” (Järvinen &amp; Sainio, 2000, s. 124–125).</p> <p>”Voimakas vaikutus Leijan sisältöön on kehitysvammaisten omalla -- Me Itse -yhdistyksellä” (H. Virtanen, 2000, s. 146).</p> <p>”Onko se [tasa-arvoinen osallistuminen] mahdollista, ellei tiedä edes perusasioita, miten yhteiskuntamme on kehittynyt?” (Rajala, 2000, s. 176).</p>
Selko-opas 2002
<p>”Jotta kehitysvammaiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat tukea, ohjausta ja palveluita” (Virtanen, 2002b, s. 15).</p>
Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä 2006
<p>”Jotta kehitysvammaiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat tukea, ohjausta ja palveluita” (Leskelä &amp; Virtanen, 2006b, s. 10).</p> <p>”Tutkin, miten harjaantumiskoulun oppilaat ymmärsivät uskonnollista sanastoa. -- tuloksena oli, että yksinkertaistamani teksti ymmärrettiin paremmin!” (Rajala, 2006, s. 105.)</p> <p>”-- kieli on avain elämään. Osaltaan selkokieli on oikein käytettynä yksi tällainen avain --.” (Rajala, 2006, s. 105.)</p>
Selkokielen käsikirja 2009
<p>”Jotta kehitysvammaiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat tukea, ohjausta ja palveluita” (Virtanen, 2009, s. 44).</p> <p>”Jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on oikeus tarpeelliseen tietoon” (Virtanen, 2009, s. 22).</p>
Selkokirjoittajan tekstilajit 2015
<p>”[Aikuisten kielten kirjoittaminen aikuisille] on täysin mahdollista selkokielen puitteissa ja kehitysvammaisten aikuisten kohdalla jopa perusedellytys” (Törnroos, 2015, s. 27).</p> <p>”Testaamisen korostaminen liittyy kehitysvammaisten omissa järjestöissä voimistuneeseen ajatteluun, jonka mukaan kehitysvammaisille ei saisi suunnata mitään -- ottamatta heitä mukaan suunnitteluun --” (Leskelä &amp; Kulkki-Nieminen, 2015, s. 52).</p> <p>”Näkemyksemme mukaan erot juontuvat varsinkin siitä, että kehitysvammaisia ihmisiä eristetään yhä muista” (Puranen &amp; Terävinen, 2015, s. 90).</p> <p>”-- selkokirja voidaan mieltää apuvälineeksi, joka avaa kirjojen maailman siitä muutoin ulkopuolelle jäävälle” (Leskelä &amp; Kulkki-Nieminen, 2015, s. 136).</p>

### 4.3 Luetun ymmärtämisen kulttuurinen malli: toimijuus ja identiteetti

#### 4.3.1 Eksklusioidiskurssi: tarinasta puuttuva sankari?

Johdonmukaisesti tämän luvun pitäisi käsitellä eksklusiivista kulttuurista vammaismallia, mutta sellaista ei ole selkokielen teoriakirjoissa. Luku kuvaa diskursseja, joilla selkokielen teoriakirjat muovaavat ja ylläpitävät kehitysvammaisten toimintaa ja identiteettiä heikkoina lukijoina. Kuten useat lainaamistani tutkijoista (van den Bos ym., 2007, s. 836; Lundberg & Reichenberg, 2013, s. 89; Närhi ym., 2014, s. 13) huomauttavat, riittävä lukutaito on yksi keskeinen edellytys itsenäiseen elämään. Luvussa 4.1.1 kuvattu kehitysvammaisten lukijoiden staattinen lääketieteellinen kuvaus on väistämättä ristiriidassa itsenäisyyden kanssa. Perinteisesti kehitysvammaiset on nähty toimenpiteiden ja kuvauksen kohteina, 1980-luvulta lähtien on korostettu kehitysvammaisten omaa toimijuutta (Kärkkäinen, 1993, s. 39–40, 41; Saloviita, 2006, s. 123–129). Itsenäisyys ja mahdollisuus tehdä omia valintoja ovat siis jo vuosikymmeniä olleet yleisen hyväksynnän saavuttaneen vammaisretoriikan tavoitteita. Suhtautumistavan muutos mainitaan myös *Selkoa selkokielestä* -teoksessa (Rajala, 1994, s. 117).

Sittemmin kulttuurinen vammaismalli on kyseenalaistanut kaikkien ihmisten itsenäisen toimijuuden. Normaalius on suhteellista ja mahdotonta. (Davis, 2013b, s. 273–276.) Eksklusiivinen versio kulttuurisesta vammaismallista olisi heikon lukijan identiteetti, jossa luetun ymmärtäminen on ”ableistista” ja heikko luetun ymmärtäminen osa kehitysvammaisten vammaisidentiteettiä. Luetun ymmärtämisen pitäminen ableistisena johtaisi oppimisen kannalta samaan lopputulokseen kuin kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen ongelmien käsittäminen patologisiksi (luku 4.1.1) tai luonnollisiksi (luku 4.2.1), mutta kykyismin vastaista diskurssia selkokielen teoriakirjoissa ei ole. Teoriakirjat muovaavat kehitysvammaisille heikon lukijan identiteettiä, eivät kuitenkaan radikaalia kykyismin vastaista antisankaria vaan normatiivista ja passiivista ohjattavaa. Kehitysvammaisten toimijuus lukijoina kuuluu vain tietyille alueille, joita käsitellen luvuissa 4.2.2 ja 4.3.2. Toisin kuin kulttuurisessa vammaismallissa (Bolt, 2012, s. 291–292) teoriakirjoissa kysymys ei ole yksilön kokemuksesta tai lukijasta konstruktiona vaan ulkoa tarjotusta lukijaidentiteetistä, jonka katsotaan perustuvan tosiasioihin. Toisaalta foucault’laisittain (Foucault, 1975/1980, s. 42) tai kulttuurisen vammaismallin mukaan tarkasteltuna yksilön kokemus ei ole sisäsyntyinen vaan

muodostuu kulttuurisesti. Ero selkokielen teoriakirjojen tekstien ja sen välillä, mitä eksklusiivinen kulttuurinen vammaismalli olisi, ei siis ole suuri syntymekanismiltaan eikä seurauksiltaan vaan sisällöltään.

### **Normatiivisesti poikkeavan lukijan muovaaminen teoriakirjoissa**

Tässä luvussa keskityn kahteen selkokielen teoriakirjojen lukijajaotteluun. Kirjoissa selkolukijat jaetaan erilaisiin ryhmiin ja toisaalta niissä tehdään jaottelu selkolukijoiden ja normaalien lukijoiden välillä. Samalla korostetaan yksilön huomioimista. Pastoraalinen eli tarkkaileva, arvioiva ja hoitava valta (ks. Foucault, 2010b; Helén, 1994, s. 288–289, 2004, s. 217) on samaan aikaan yksilöllistä ja kohdistuu ryhmään (Foucault, 2010b, s. 134). Myös moderneissa vallan tekniikoissa syntyy ongelmia siitä, että ”paimenen täytyy yhtäältä pitää silmällä kaikkia ja jokaista”, kuten Foucault (2010b, s. 133) kuvailee. Kuvaan tässä luvussa, miten nämä pastoraalisen vallan synnyttämät yksilön ja ryhmän samanaikaisen huomioimisen ongelmat ilmenevät selkokielen teoriakirjojen teksteissä ja vaikuttavat siihen, millaisina lukijoina kehitysvammaisten on mahdollista nähdä itsensä ja millaisina lukijoina näemme heidät.

Vaikka yksilön tärkeyttä painotetaan teoriakirjoissa, käytännön kannalta lukijoiden yksilöllisyyttä ei niissä käsitellä. Sainio (2000b, s. 53) korostaa, että selkokielen määritelmässä huomioidaan ja tulisi huomioida vastaanottaja. Teksteissä vastaanottajaan viitataan yksikkömuotoisella sanalla, joka yleensä on lukija (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 35; Rajala, 2015, s. 37; Sainio & Rajala, 2002, s. 24). Kulkki-Nieminen (2010, s. 31–32) toteaa väitöskirjassaan, että selkotekstien kirjoittajien tulisi samanaikaisesti ottaa huomioon erityisesti lukija ja kuitenkin osoittaa samat tekstit erilaisille ryhmille, joiden lukemisen vaikeudet voivat olla hyvin erilaisia. Toisin sanoen selkokielen teoriakirjoissa esiintyy samanaikaisesti kategorisoivaa ja yksilöllistä ilmaisua.<sup>14</sup> Nämä lähestymistavat ovat lähtökohtaisesti ristiriitaisia. Kehitysvammainen lukija ei voi olla tyyppi ja ihminen, jolla on yksilöllisiä ominaisuuksia. Trentin (1994, s. 10) mukaan kehitysvammaisia ei ole aina ajateltu ja kuvattu tietyn ihmisluokan edustajina vaan ihmisyksilöinä. Yksilöinti antaa kyllä mahdollisuuden asettaa yksilöt järjestykseen ryhmän sisällä (Foucault, 1975/1980, s. 204, 260, 262).

---

<sup>14</sup> Mietola (2014, s. 149–162, 165) käyttää samoja ilmauksia kuvatessaan erityisopetuksen käytäntöjä ja niihin liittyvää retoriikkaa.

Lukijaryhmäkuvauksia käsittelin jo luvussa 4.1, jonka aiheena oli tieto. Tiedon ja tämän luvun aiheen eli identiteetin välillä onkin yhteys. Alhasen (2007, s. 194) mukaan erityisesti diskurssien tieteellistyminen saa ihmiset näkemään itsensä tietyllä tavalla. Yhteiskunnalliset käytännöt ja niistä kertovat diskurssit muokkaavat tiedon kohteena olevia ja rohkaisevat näitä pitämään itseään tiedon mukaisina (Alhanen, 2007, s. 69; Ball, 2013, s. 98, 101; Foucault, 1994, s. 199–205; Marshall, 1990, s. 14; Rapley, 2004, s. 57–62). Samalla tavalla kuin vankilajärjestelmä ja rikollisuutta koskeva kielenkäyttö tuottavat rikollisia (Foucault, 1975/1980, s. 361–371) ja lääketieteellinen järjestelmä ja siihen liittyvä kielenkäyttö mielisairaita (Foucault, 1994, s. 202), lääketieteelliset, sosiaaliset ja erityisopetuksen käytännöt ja niihin yhteydessä olevat diskurssit luovat kehitysvammaisia. Tämä ei tietenkään tarkoita, että ihmisten väliset erot älykkyydessä ja adaptiivisissa taidoissa syntyisivät pelkästään yhteiskunnallisten käytäntöjen ansiosta. Älykkyyden ja adaptiivisten taitojen mittaaminen ja sille annettu merkitys ovat yhteiskunnallisia käytäntöjä, jotka seurauksineen synnyttävät kehitysvammaisuuden. Selkokielen teoriakirjojen lukijakuvauksessa kehitysvammaiset ovat normatiivisesti kehitysvammaisia, siis heikkoja lukijoita. Normaalin ja patologisen erottelussa he edustavat patologiaa mutta normatiivista sellaista. Toisin sanoen heidät hyväksytään, mutta heillä on tietty paikka. He eivät kuulu esimerkiksi ”töihin, joissa tarvitaan hyvää ja tarkkaa lukemista ja luetun ymmärtämistä” (Vinni & Sainio, 2000, s. 75).

Rapley (2004, s. 57–58) yhdistääkin Foucault’n pastoraalisen tunnustamisperinteen diskurssiin, jossa kehitysvammaisten pitää olla tietoisia kehitysvammaisuudestaan ja hyväksyä se. Ensimmäisessä selkokielen teoriakirjassa *Selkokieli: miten sanoma perille?* esitellään julkaisuja, joiden tavoitteena on ”kehitysvammaisten vammatietoisuuden lisääminen” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 35, 58, 67). Ulkoa annettu tietoisuus vammasta ja siihen liittyvistä tarpeista perustuu kuitenkin aina jonkinlaiseen käsitykseen siitä, mitä vamma on. Vaikka ajatuksella kehitysvamman hyväksymisestä on yhteys teoksen kirjoittamisaikaan (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 129), se esiintyy myös viimeisimmässä selkokielen teoriakirjassa. Siinä kerrotaan vuosituhannen vaihteen jälkeen ilmestyneistä ja aivan uusistakin selkoteoksista, joiden aiheeksi nimetään oman vamman hyväksyminen. (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 141–142). Sana vammatietoisuuskin löytyy vielä vuonna 2000 kirjoitetusta teoksesta *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* (Sainio, 2000e, s. 84).

*Selko-oppaassa* (Virtanen, 2002b, s. 15) todetaan, että kehitysvammaiset ovat yksilöllisiä muiden ihmisten tavoin, heitä ”yhdistää vain vamma”. Toteamus on näennäisesti inklusiivinen, mutta kehitysvammaisia yhdistävät vamman lisäksi muun muassa edellä luvussa 4.2.1 käsitellyt institutionaaliset käytännöt, joita vammaan liitetään. Vamma – tässä tapauksessa siihen liittyvät luetun ymmärtämisen ongelmat – ei myöskään ole samanlainen kaikilla, ja tätä teoriakirjoissa korostetaankin. *Selkokirjoittajan oppaassa* (Rajala, 1990, s. 25) suositellaan kohdentamaan selkote teksti jollekin ryhmälle. Jos se ei ole mahdollista, kirjoittajan tulisi valita tietty vaikeustaso. Selkokielen teoriakirjojen ajatus, että erilainen kieli, vaikeustaso ja aiheet sopivat eri lukijaryhmille (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 77; Rajala & Virtanen, 1986, s. 36; Sainio, 2015, s. 128), on monessa mielessä ristiriitainen. Osalla kehitysvammaisista on vahvoja kielellisiä alueita (Bishop, 1997, s. 33; Åsberg, 2009, s. 17–18).

Toiseksi kehitysvammaisilla, kuten kaikilla muillakin ihmisillä, on yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita, joihin he ovat perehtyneet. Lukijan tieto aiheesta vaikuttaa siihen, miten hyvin hän ymmärtää asiaa käsittelevät tekstit. Teoriakirjoissa esitetyillä ikäsuosituksilla on yhteys tähän. Ne perustuvat ajatukseen sosiaalisesta ja kulttuurisesta saavutettavuudesta eli toiminnan sisällöistä, jotka liittyvät kohderyhmän kiinnostuksen kohteisiin (Taneli, 2006, s. 214). Rajala (1990, s. 25) rajaa, että nuorille kirjoitetaan nuoria kiinnostavista asioista ja aikuisille aikuisia kiinnostavista.<sup>15</sup> Ajatus toistuu myöhemmissä teoriakirjoissa. Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 181) toteavat, etteivät esikouluikäisille kirjoitetut kirjat motivoi juuri lukemaan oppinutta 9–10-vuotiasta ja Lehtiniemi (2000, s. 157–158) mainitsee, etteivät nuoremmille lapsille suunnatut kirjat kiinnosta kehitysvammaista nuorta. Marianne Peltomaan (2006, s. 129) mukaan nuorta kehitysvammaista ja dementoituvaa vanhusta kiinnostavat erilaiset asiat. Bruhn (1994, s. 97) liittää ikäkausisuosituksen samastumiseen, mutta jokainen lukija ei välttämättä aina samastu esimerkiksi itsensä kanssa samanikäisiin henkilöihin. Normatiivinen suositus voi myös lisätä eikä vain ehkäistä stigmaa ja jopa kaventaa lukijoiden saaman tiedon määrää. Sehän rajaa, mistä kenenkin tulisi olla kiinnostunut.

---

<sup>15</sup> Selkokielen kohderyhmä ja lapset kuitenkin rinnastetaan ensimmäisissä selko-oppaissa monessa kohdassa (Rajala, 1990, s. 25, 32, 35; Rajala & Virtanen, 1986, s. 29), ehkä siksi, ettei tutkimustietoa itse kohderyhmästä ole saatavilla (ks. Rajala, 1990, s. 34). Vaikka erityisryhmien ominaisuuksia verrataan teksteissä lasten ominaisuuksiin, toisaalta samassakin yhteydessä kielletään, että niin tehtäisiin (ks. Rajala, 1990, s. 32).



Joissakin teksteissä ikäryhmäjaottelu ei ole ehdoton. Järvisen ja Sainion artikkelissa toistetaan, että kiinnostuksen kohteet vaihtelevat ikäryhmittäin (2000, s. 122), mutta varoitetaan myös ennako-oletuksista (2000, s. 124, 133). Myös Rajala ja Virtanen (1986, s. 34) painottavat lukijan iän huomioimista mutta lieventävät väitteitään hieman toteamalla, ettei kouluikäinen *välttämättä* ole kiinnostunut esimerkiksi päiväkotiasioista.

Kolmanneksi käsitykset ryhmän ominaisuuksista voivat muuttua. Näkemys kehitysvammaisten sanastonhallinnasta on erilainen eri teoriakirjoissa, tai yhteiskunnassa tapahtunut muutos suhteellistaa sitä. *Selkokirjoittajan oppaassa* (Rajala, 1990, s. 16) ja neljä vuotta myöhemmin ilmestyneessä *Selkoa selkokielestä* -teoksessa (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 132) todetaan kehitysvammaisten ”kielellisen kyvykkyyden rajoitusten” näkyvän selkeimmin juuri sanavaraston laajuudessa. Vuonna 2009 ilmestyneessä *Selkokielen käsikirjassa* taas kehitysvammaisten sanastoa pidetään laajana maahanmuuttajiin verrattuna (Virtanen, 2009, s. 84). Maahanmuuttajuus eli muita kuin virallisia valtakieliä äidinkielenään puhuvien määrän moninkertaistuminen Suomessa tuo uuden vertailukohteen kehitysvammaisten hallitseman sanaston laajuudelle.

Leskelän ja Kulkki-Niemisen (2015, s. 25) mukaan kaikissa teoriakirjoissa on pohdittu, keitä lukijat ovat ja mitä erityisiä kielellisiä ongelmia heillä on. Esimerkiksi kehitysvammaisille suunnatussa *Leija*-lehdessä voidaan ottaa huomioon juuri kehitysvammaisten tarpeet lukijoina (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 77). Kirjoittajat toteavat, että selkokielistäjän olisi hyvä tuntea selkolukijan lukuprosessia (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 36) ja kielellisiä erityisominaisuuksia (Sainio, 2015, s. 128). Vaikka asiaan viitataan näin, lukijakunnan luokittelun tarpeellisuutta ei näissä eikä muissakaan selko-oppaiden teksteissä perustella, kohderyhmien kielellisiä erityispiirteitä ei esitellä tarkasti eikä teksteissä tehdä selkotekstien kirjoittamista helpottavaa yhteenvetoa kullekin ryhmälle tyypillisistä lukemisen vaikeuksista. Huomioimisessa voi tietenkin olla kyse myös lukijoiden oletettuun elämäntilanteeseen sopiviksi katsotuista tekstin aiheista (ks. Rajala & Virtanen, 1986, s. 31). Valtaosa selkokielisistä tietoteksteistä kuitenkin suunnataan kaikille selkokieltä tarvitseville (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 99). Ruotsissa on käytössä virallinen selkokirjojen vaikeusjaottelu (Virtanen, 2009, s. 146–148). Sen sijaan suomalaisissa

teoriakirjoissa ei huomioida mahdollisuutta, että tekstin vaikeustaso ja aihe voisivat määrittää lukijaryhmän diagnoosiluokitusta tai siihen perustuvaa lukijaryhmäjaottelua osuvammin, riippuahan tekstin sopiva vaikeustaso myös aiheen tuntemisesta ja lukemisen tavoitteista. Jos selkoteksti suunnataan jollekin kohderyhmälle, kuten selkokielen teoriakirjoissa suositellaan, valitaan samalla, mille kohderyhmälle tekstiä ei suunnata (ks. Seppä, 2006, s. 168, 181, 184), ilmaistaan asia suoraan tai ei. Jos teksti on maahanmuuttajille, se ei ole kehitysvammaisille. Jos teksti on kehitysvammaisille, se ei ole niin sanotulle valtaväestölle. Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 31) toteavat, että olisi hyvin hankalaa määritellä, minkälainen selkokieli sopii millekin ryhmälle, koska ryhmien rajat eivät ole selkeitä. Siitä huolimatta sekä selkolukijoiden jako ryhmiin että ajatus lukijan yksilöllisestä huomioimisesta säilyvät tässäkin teoksessa.

David Olson (2003) arvostelee oppimisen selittämistä kausaalisesti diagnostisilla ominaisuuksilla ja tilastollisilla muuttujilla henkilökohtaisten intentioiden sijaan. Selkokielen teoriakirjoissa kuvattavan kehitysvammaisen lukijan edellytykset eli oikeastaan tilastolliset taustatekijät (ÄO, työmuistikapasiteetti, tarkkaavaisuus) vaikuttavat siihen, kykeneekö hän ymmärtämään tekstejä. Olsonin (2003) mukaan ne ovat instituutioiden tehokkaan toiminnan kannalta olennaisia tekijöitä mutta eivät kerro yksilöiden uskomuksista, tavoitteista tai kiinnostuksen kohteista. Hänen mielestään oppivan ja opettavan ihmisen henkilökohtaiset uskomukset, intentiot ja tavoitteet olisi erotettava oppimiseen vaikuttavista institutionaalisista ja sosiaalisista tekijöistä.

Sosiaalisiin toimijoihin viitataan teksteissä joko yksilöinä tai luokan edustajina. Luokan edustajina heidät voidaan esittää spesifisti tai geneerisesti tai jättää pois tekstistä. (Fairclough 2003, s. 145–146.) Spesifi kuvaus olisi kirjoittaminen esimerkiksi tiettyyn lukuryhmään osallistuvista kehitysvammaisista ja geneerinen kuvaus koskisi kehitysvammaisia ja heidän lukuryhmiään yleensä. Kehitysvammaisia yksilöitä teoriakirjoissa on nimenomaan teksteissä, joissa käsitellään selkolukuryhmiä. Varsinaisia artikkeleja suomalaisista ryhmistä on kolme. Yhdessä ryhmän jäsenistä käytetään jopa etunimiä (Sainio & Frankenhaeuser, 1994) ja kahdessa muussa ryhmän vetäjiin viitataan välillä yksilöivästi esimerkiksi ilmauksella ”eräs ryhmänvetäjä” (Hintsala & Kartio, 2002) ja kerran jopa ensimmäisellä persoonalla (Järvinen & Sainio, 2000, s. 123). Jokaisessa kolmessa artikkelissa vuorottelevat yleiset ja tiettyjen ryhmäkertojen kuvaukset. Luokan edustajina toimijat esitetään välillä spesifisti mutta

sekä kehitysvammaisia että ohjaajia käsitellään teksteissä enimmäkseen geneerisesti, toisin sanoen kehitysvammaisten lukuryhmien toimintaa kuvataan yleisellä tasolla. Geneerinen esittäminen kuuluu tiettyihin tekstilajeihin, ja sen tavoitteena voi olla esimerkiksi anonymiteetin turvaaminen, mutta se hämärtää toimijuutta ja samalla vastuuta (Fairclough, 2003, s. 144).

Toiseksi toimijat voidaan kuvata aktiivisina osallistujina tai passiivisina toiminnan kohteina (Fairclough, 2003, s. 145–146). Kehitysvammaiset ovat lukuryhmäkuvauksissa toiminnan kohteita. Toiminta oikeutetaan psykologisoivalla kuvauksella, jossa osallistujat oppivat jäsentämään tunteitaan (Järvinen & Sainio, 2000, s. 128, 132), heidän itsetuntonsa paranee (Hintsala & Kartio, 2002, s. 85, 97) ja he alkavat kokea olevansa yksilöitä (Hintsala & Kartio, 2002, s. 85; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 129, 130). Näistä asioista kehitysvammaiset osallistujat eivät ainakaan teksteissä itse kerro, vaikka heidän puhettaan siteerataan muuten. Lukemisen emotionaalinen ja kokemuksellinen puoli, lukemisen tavoitteet ja hyödylliset seuraukset määritellään heidän puolestaan. Sainion ja Frankenhaeuserin (1994, s. 127) mukaan kehitysvammaisten asennoituminen lukemiseen on hyvin tunneperäistä. Hintsala ja Kartio (2002, s. 97) puolestaan tähdentävät: ”Kehitysvammaisille Selkouutisten lukemisella on tärkeä itsetuntoa kohottava merkitys. Tuntuu hyvältä, kun voi keskustella asioista, joista kuulee muutenkin puhuttavan.” Edellä kuvatulla tavalla teoriakirjoissa ei kirjoiteta vain kehitysvammaisista, sillä Anitta Raitasen (1994) artikkeli selkomateriaaleista muistisairaiden vanhusten käytössä muistuttaa suuresti kehitysvammaisten lukuryhmiä käsitteleviä tekstejä.

### **Erityisryhmien kieli**

Teoriakirjoissa tehdään jaottelu myös normaalin ja poikkeavan välille. Jaottelu on yhteydessä selkokielen määrittelyyn. Teoksessa *Selkokieli: miten sanoma perille?* selkokielen kohderyhmäksi nimetään ”jokin rajattu väestöryhmä, jonka vastaanottokyvyssä tiedetään olevan puutteita” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 31). Kohderyhmään viitataan myös ilmauksella ”kielellisesti rajoittuneet” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 9, 12). Määritelmän saatua kritiikkiä Virtanen (1989, s. 5) ehdotti ”vastaanottokyvyn puutteiden” korvaamista ”kohderyhmän edellytyksillä”. Sana edellytykset viittaa kuitenkin samaan asiaan kuin edellisen määritelmän puutteetkin. Määritelmässä säilyy leimaavuus, jos se sisältää ajatuksen jonkin ryhmän

ominaisuudesta, jossa ei nähdä kehittymisen mahdollisuutta. Nykyisen määritelmän mukaan selkokieli on ”suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea ja/tai ymmärtää yleiskieltä” (*Määritelmä*, 2015; Virtanen, 2009, s. 17). Sen voi ehkä hieman edellistä määritelmää helpommin mieltää muuttuvaksi tai tiettyyn tilanteeseen liittyväksi, mutta Leskelän ja Kulkki-Niemisen (2015, s. 26) mukaan ”selkokielen ensisijaisilla tarvitsijoilla” selkokielen tarve ei vaihtelee tilanteen mukaan.

Kolmessa ensimmäisessä teoriakirjassa (Rajala, 1990, s. 9; Rajala & Virtanen, 1986, s. 31; Turunen, 1994, s. 21) selkokielen määritelmään kuuluu tietoinen tekstin muuttaminen helpommin ymmärrettäväksi. Tätä voi pitää jonkinlaisena kannanottona selkokielen ja yleiskielen erottelun tarpeeseen. Määrittelyn mukaanhan ei riitä, että teksti on helposti ymmärrettävä vaan ymmärrettävyyteen pitää liittyä pyrkimys tehdä teksti helposti ymmärrettäväksi. Nykyisessä määritelmässä, jonka mukaan selkokieli määritellään jo *Selko-oppaassa* (Virtanen, 2002, s. 8), tietoinen tavoite ilmaistaan epäsuoremmin: selkokieli on sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan mukautettua kieltä. Selkokielen teoriakirjoissa on tapana korostaa eroa selkokielen ja selkeän yleiskielen välillä, vaikka selkokielisten kirjojen vaikeustaso vaihtelee suuresti niin kielellisesti kuin aiheiden kannalta. Selkokielisillä aikuisten aapisilla on jo pitkä historia, sillä ensimmäinen niistä, Syväri-Kallion *Oppia ikä kaikki: luku- ja kirjoitustaidon alkeiskirja aikuisille* ilmestyi 1983 ja Sainion *Säpinät*-selkokirjasarja, joka sopii lukemisen alkeiden opetteluun aikuisillekin, 2014. Aihepiiriltään monimutkaisia, esimerkiksi yhteiskunnallisia asioita (Mäkinen & Rajala, 1989; Österback, 2012), perhelainsäädäntöä (Sainio & Ståhlberg, 1996) ja fysiikkaa (Samela & Samela, 2010) käsitteleviä selkokirjoja on kuitenkin myös julkaistu. Tosiasiallinen ero selkokielen ja helpotetun yleiskielen välillä ei ole tekstin helppolukuisuuden tai aiheiden käsitteellisyyden aste. Selkokielliset painotuotteet on 1990-luvun alusta lähtien merkitty selkotunnuksella (Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 8; vrt. Virtanen, 2009, s. 142), sittemmin myös verkkosivut. Selkotunnus osoittaa, että niiden selkokielen laatu on arvioitu (Virtanen, 2009, s. 142) ja selkokielen kirjoittamisohjeita (ks. Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 199) noudatettu. Selkokielen määritelmän vuoksi tunnus osoittaa kuitenkin myös, että teksti on suunnattu erityisryhmille.

Virtanen (2002, s. 14) haluaa erotella koululaiset toissijaiseksi ja erityisryhmät selkokielen ensisijaiseksi kohderyhmäksi. On toki mahdollista ajatella, että

selkotekstien suora ja avoin suuntaaminen kaikille voisi johtaa paineisiin julkaista hieman nykyistä vaikeampia selkotekstejä, joita monien kehitysvammaisten olisi vaikea ymmärtää. *Selko-oppaassa* Virtanen (2002, s. 14) toteaa, että osalle erityisryhmiin kuuluvista selkotekstit ovat liian vaikeita, osalle liian helppoja. Ei kuitenkaan ole sanottua, että esimerkiksi Runebergin *Hirvenhiihtäjien* lukeminen *Hirvenmetsästys-selkoversiona* (2006) pilaisi lukuelämyksen niidenkään kohdalla, joilla ei ole ongelmia alkuperäisteoksen ymmärtämisessä. Monia selkokielen teoriakirjoissa esiteltyjä selkokirjoittamisohjeita olisi hyvä noudattaa kaikkia tekstejä kirjoitettaessa. Tällainen on esimerkiksi suositus siitä, että teksti ei saisi menettää johdonmukaisuuttaan ja kiinnostavuuttaan (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 38). Näiden kirjoitusohjeiden perusteella olemme kaikki ”selkolukijoita”, ja tätä mahdollisuutta ei suljetakaan pois kaikissa selkokielen teoriakirjojen teksteissä, kuten seuraavassa luvussa 4.3.2 tulee ilmi.

#### 4.3.2 Inklusioidiskurssi: tarinan päähenkilö – kuka tahansa, ehkä yksi meistä

[T]he very foundations on which their information systems are built, their very practices of reading and writing, seeing, thinking and moving are themselves laden with assumptions about hearing, deafness, blindness, normalcy, paraplegia, and ability and disability in general. Indeed, our language is peppered with words and phrases like ‘lame’, ‘blind’, ‘deaf and dumb’, ‘deaf, dumb, and blind’, ‘idiotic’, and so on that carry with them moral and ethical implications. (Davis, 1995, s. 4–5.)

Tämän luvun aiheena on kehitysvammaisten lukijaidentiteetti ja toimijuus selkokielen teoriakirjoissa. Garland-Thomson (2013, s. 333) nimittää vammaisuuden kulttuurista mallia yhdeksi identiteettitutkimuksen alalajiksi. Kulttuurinen vammaismalli esittää lukemisen kaikille yhteisenä ja lukijaidentiteetin muuttuvana. Sama koskee Foucault-perinteen diskursiivista psykologiaa (ks. Rapley, 2004, s. 111–141, 198). Myös Fairclough’lle (1992, s. 64, 1995, s. 131) identiteetin muotoutuminen on keskeinen diskurssien vaikutus. Vaikka subjekti on yksi Foucault’n keskeisistä teemoista, hänen tuotannosta kirjoittaessaan lainaamani tutkijat käyttävät harvoin sanaa identiteetti. Kyse on luultavasti siitä, että Foucault’lle subjektiviteetti on toimintaa, ei käsitys itsestä (McGushin, 2011, s. 134). Tämän luvun lähtökohtana on, että identiteetti synnyttää toiminnan. Kehitysvammaisille tarjottu lukijaidentiteetti on selkokielen teoriakirjoissa varsin pysyvä, mutta jakoa kehitysvammaisten ja muiden lukijoiden välillä hämärretään, joskaan ei suoraan kyseenalaisteta, monissa teksteissä eri tavoin. Näkemys vammaisuuden ja normaaliuden liukuvasta luonteesta ei usein esiinny niinkään tekstikatkelmissa vaan tekstissä laajemmin. Teoriakirjojen inklusiivinen kulttuurinen

vammaismalli koostuu kolmesta aladiskurssista. Ensimmäinen kuvaa kehitysvammaiset toimijoina, toisen mukaan lukemiselle ei ole kognitiivisia esteitä ja kolmas kyseenalaistaa selkokielen määrittelyn erityisryhmien kieleksi. Ensimmäinen aladiskurssi liittyy siis kehitysvammaisten osallisuuteen ja aktiivisuuteen luetun ymmärtämistä koskevista asioista. Vaikka selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen kuvauksessa keskitytään ennen kaikkea edellisessä luvussa mainittuihin älykkyyden kaltaisiin tilastollisiin taustatekijöihin, lukijan identiteetti ja toimijuus eivät puutu teksteistä, vaan kirjoissa kirjoitetaan paljon motivaation vaikutuksesta lukemiseen ja tekstin ymmärrettävyyteen (Bruhn, 1994, s. 97, 103; Hintsala & Kartio, 2002, s. 100; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 121–126; Rajala, 1990, s. 23; Sainio, 2000b, s. 62; Virtanen, 2009, s. 70–72, 74, 78, 80–81, 119; Virtanen & Österlund, 2006, s. 157). Lukuryhmiä käsittelevissä teksteissä kehitysvammaisten osallistujien asenteet lukemiseen muuttuvat myönteisiksi (Järvinen & Sainio, 2000, s. 132; Rajala, 1990, s. 17; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 132–133; Virtanen, 2009, s. 178). Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 39) mainitsevat myös lukijan omat oppimistavoitteet. Uusimmassa selkokielen teoriakirjassa Törnroos (2015, s. 27) ja Rajala (2015, s. 38) painottavat oppineensa asioita ja saaneensa arvokasta palautetta kehitysvammaisilta. Kirjoissa käsitellään myös kehitysvammaisten kirjoittamia julkaistuja tekstejä (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 171–174; Rajala, 1994, s. 120–123, 2006, s. 114–115; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 133) ja viitataan kehitysvammaisten yksilöiden muunlaiseen osuuteen selkokielisten julkaisujen luomisessa (Rajala, 2006, s. 115; Virtanen, 2006, s. 89).

Teoriakirjojen toisen inklusiivisen aladiskurssin mukaan lukeminen on mahdollista kaikille ja luetun ymmärtämisen ongelmat yhdistävät kaikkia. Selkokielen teoriakirjat syntyivät pyrkimyksestä parantaa marginalisoitua kehitysvammaisten lukemista. Vielä toisen selkokielen teoriakirjan ilmestymisvuonna 1990 lehdessä *American Journal on Mental Retardation* oli artikkeli, jossa tutkimustulosten perusteella päädyttiin siihen, että kaikki kehitysvammaiset eivät ole vain harjaantumiskelpoisia, kuten monet 1970-luvulla katsoivat, vaan osa heistä on koulutettavia (Rynders & Horrobin, 1990, s. 77–83). Teoriakirjoissa niin lapset kuin muistisairaat vanhuksetkin lukevat (Hintsala, 2000; Järvinen & Sainio, 2000; Kallioniemi, 2000; Lehtiniemi, 2000; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 25, 28–29, 178–189; Raitanen, 1994; Rajala, 1990, s. 38; Sainio, 1994b, s. 18–19). Kulttuurinen vammaismalli korostaa, että vammaisilla on

vamman lisäksi muitakin ominaisuuksia kuten ikä (esim. Garland-Thomson, 2013). Yhdessä vamma ja ikä voivat olla kaksinkertainen este luetun ymmärtämiselle, jos molempiin liittyy samanlaisia käytäntöjä ja niistä kertovia diskursseja, joita pidetään itsestään selvinä. Kehitysvamman ja iän yhteisvaikutukset kielellisiin taitoihin eivät selkokielen teoriakirjoissa estä lukemista tai ainakaan kirjallisen kulttuurin harrastamista (Järvinen & Sainio, 2000; Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 9; Rajala & Virtanen, 1986, s. 48; Sainio, 1994b, s. 18–19).

Selkokielen teoriakirjoissa ei sivuuteta niitäkään ihmisiä, jotka eivät osaa lukea. Korvaavien kommunikointikeinojen ja kuunneltavan selkokielen merkitys tiedostetaan hyvin jo ensimmäisessä teoriakirjassa (Rajala & Virtanen, 1986, s. 54, 70–71, 77–81). Myös *Selkokielen käsikirja* (Virtanen, 2009, s. 181–183) sekä *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* (Sainio, 2000d, s. 14, 18, 29–31) esittelevät puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia, ja muissakin teoksissa se mainitaan (Leskelä, 2006, s. 59; Virtanen, 2002b, s. 13). Useampi teoksista käsittelee lukuryhmiä, joissa heikosti lukevat tai lukutaidottomat voivat myös kuunnella heille luettavaa tekstiä (Hintsala & Kartio, 2002; Järvinen & Sainio, 2000; Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 125, 131; Virtanen, 2002b, s. 56). Selkopuhetta (Leskelä, 2006, s. 37–60; Virtanen, 2009, s. 173–177) ja radion selko-ohjelmiakin (Seppä, 2006, 2015; Virtanen 2009, s. 164–165) käsitellään kirjoissa. Virtanen (2009, s. 150) katsoo, että kaiken saavutettavan kirjallisuuden, esimerkiksi blisskieliset tai koskettelukirjat, voi laskea selkokirjoiksi. Lukemisen käsite on teoriakirjoissa laaja.

Selkokeskuksen antaman määritelmän mukaan selkokieli ”on suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea ja/tai ymmärtää yleiskieltä” (*Määritelmä*, 2015). Selkokielen teoriakirjat ovat siis jo lähtökohtaisesti inklusiivisia siinä mielessä, että selkokielen määritelmä jättää ulkopuolelleen korkeintaan ne ihmiset, joilla ei katsota olevan lukemisen tai luetun ymmärtämisen vaikeuksia kyseisessä kielessä. Kaikkien mielestä ei heitäkään vaan selkokielestä voivat monissa tilanteissa hyötyä kaikki (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26; Rajala, 1990, s. 13; Törnroos, 2015, s. 27; Virtanen, 2009, s. 60–61).

Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, teoriakirjoissa painotetaan yksilön huomioimista ja käytetään usein yksikkömuotoista sanaa lukija. Sanan lukija voi mieltää myös geneeriseksi ilmaukseksi, joka tarkoittaa lukijoita yleensä. Geneerisen lukijan voisi

monissa kohdissa tulkita meiksi kaikiksi. Teoriakirjojen kirjoittajista Törnroos (2015, s. 27) ja Boucht (Rajala 1990, s. 38, ei lähdeviitettä alkuperäistekstiin) menevät inklusiivisuudessaan pisimmälle, kun he toteavat kirjoittavansa selkokieltä kaikille. Vastaväitteenä voisi esittää, ettei kaikille voi kirjoittaa, koska kaikki eivät osaa lukea, mutta teoriakirjojen laajan lukemisen käsitteen vuoksi näin ei ole pakko ajatella.

Osa lukijaryhmää määrittävistä teksteistä on moniselitteisiä: ”Joka kotiin jaettava yleisesite tulisi olla saatavilla yleiskielen ja eri kieliversioiden lisäksi myös selkokielellä” (Leskelä & Virtanen, 2006b, s. 8). Tekstissä ei mainita, tulisiko selkoesite jakaa kotiin vai pitäisikö se esimerkiksi lukea verkosta. Mahdollistahan olisi sekin, että yleisesitteet olisivat selkokielistä ja lisätietoja haluavat joutuisivat etsimään tiedot itse. Valtaväestön mukaanottoa luetun ymmärtämisen käsittelyyn voi pitää yhdenvertaisuutta lisäävänä, sillä kaikille suunnatut tekstit tekevät kehitysvammaisesta lukijasta yhden meistä, ei yhden ”heistä” (ks. Wodak, 2004, s. 207). Virtasen ja Österlundin (2006, s. 156–157) mukaan *Selkouutisten* lukijakuntaan on kuulunut jopa akateemisia ihmisiä. Tarkoituksena onkin suunnata lehti mahdollisimman laajalle lukijajoukolle. Saman pyrkimyksen Virtanen (2009, s. 157) ilmaisee myös kolme vuotta myöhemmin. Vaikka selko-oppaille ajateltu lukija ei yleensä ole niissä kuvattu kehitysvammainen lukija, *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* lukijalle suunnattu esipuhe (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 11–14) on kirjoitettu myös selkokielellä, muu teksti kuitenkin ei. On silti kyseenalaista, voiko ratkaisua pitää inklusiivisena, varoittavathan kirjoittajat toisaalla teoksessa yleiskielisten tekstien liittämistä selkoteksteihin (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 118). Teoriakirjoissa esitetään yleisesti, etteivät selkolukijat kykene ymmärtämään yleiskielisiä tekstejä (Hintsala & Kartio, 2002, s. 87; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 136, 187; Rajala, 1994, s. 119; Sainio, 2000d s. 12, 2000c, s. 183, 2006, s. 131). Selkolukija voisi siis lukea vain esipuheen, josta hän saisi tiedon kirjassa käsiteltävistä aiheista, mutta hän ei kykenisi tutustumaan niihin tarkemmin. Ero selko-oppaiden kirjoittajien suosimassa tekstin abstraktiotasossa on kuitenkin melko suuri. Rajalan kaikki tekstit on kirjoitettu hyvin selkeästi ja helppolukuisesti kuten myös Tuula Kallioniemen (2000, s. 171–174) artikkeli ”Teen selkoa”.

Siihen, että teksti on suunnattu kaikille, voi tietenkin suhtautua ambivalentisti tai vastakkaisilla tavoilla. Onko kyse sensuurista, kehitysvammaisten ohjailusta ja kohtelusta lasten kaltaisina? Vai halusta suunnata selkoteokset mahdollisimman laajalle



lukijakunnalle? Ehkä kaikista näistä? Sainio (2006, s. 147) kertoo Mari Tanelin (2005, s. 36) pro gradu -työstä, jossa tämä pohtii, onko *Nummisuutarien* selkomukautuksesta (Kivi, 1864/2013) poistettu aiheita siksi, että niitä on pidetty sopimattomina vai onko esimerkiksi alkoholinkäyttöön, väkivaltaisuuteen tai seksuaalisuuteen liittyvien aiheiden selkokielistäminen vaikeaa. Sainio (2006, s. 147–148) esittää, että kyse voi olla tyyppillisten lukijoiden nuoresta iästä tai kohtien tarpeettomuudesta juonen kannalta. ”Selkoteksteihin kirjautuukin toisinaan kuin vahingossa ylimääräinen annos kunnollisuutta ja moraalia”, Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 143) toteavat. Aikuisille suunnattujen aiheiden karsiminen kaunokirjallisuuden selkomukautuksista on tavallista, mutta samoista aiheista on tehty fiktionomaisia selkotietokirjoja. Kirjoittajat arvelevat syyksi sen, että klassikoihin verrattuna fiktion ja faktan välimuotoon on ehkä helpompi liittää mukaan ohjeita ja varoituksia (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 146), onhan selkotekstien tyyli usein ohjaileva (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 68, 94). Joissakin kaunokirjallisissa selkoteoksissa käsitellään edellä mainittujen aiheiden lisäksi kuoleman ja mielenterveysongelmien kaltaisia mahdollisesti ahdistavia asioita (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 145–146). Kehitysvammaisia ei edellä kuvatuissa pohdinnoissa nimetä eksplisiittisesti.

Sainion ja Frankenhauserin (1994, s. 125–133) lukuryhmän kuvaus esittää kehitysvammaiset monin paikoin perinteisen lääketieteellisen kehitysvammadiskurssin mukaisesti. Teksti kuitenkin päättyy toteamukseen ”Rakkaus ja jännitys ovat voimakkaita tunteita. Ne kertovat, että olemme elossa.” Jos kehitysvammainen lukija onkin useissa tekstin kohdissa Toinen, lopputoteamus muistuttaa, että loppujen lopuksi hän kuitenkin kuuluu ”meihin” (ks. Wodak, 2007, s. 207). Asiaa korostaa se, että tekstiä ei ole suunnattu kehitysvammaisille lukijoille. Ajatus kaikille ihmisille yhteisten kokemusten käsittelystä selkokirjallisuudessa toistuu muissakin teoriakirjoissa (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 168, 171; Sainio, 2000, s. 183).

Yhdenvertaisuutta voi lisätä myös tapa, jolla luetun ymmärtämisen ongelmista kirjoitetaan. Selkokieli yhdistyy selko-oppaissa muihinkin kuin diagnosoituihin erityisryhmiin, kun oppaissa käsitellään vaikeasti ymmärrettävän tekstin lukemista yleisesti, myös niiden ihmisten kohdalla, joiden lukeminen ei ole keskivertoa heikompaa (Hiidenmaa, 2006, s. 61; Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 44–50; Sainio, 2015, s. 128; Virtanen, 2009, s. 11–15). Yhteys ei välttämättä ole tekstissä selvä

vaan normipopulaation luetun ymmärtämisen vaikeudet, erityisryhmien lukemisvaikeudet ja selkokielen periaatteet käsitellään usein erillisinä tai jopa eri otsikoiden alla. Malin (2006, s. 28) kuitenkin kertoo aikuisten lukutaitotutkimuksen osoittaneen, että niin heikoilla lukijoilla kuin huippulukijoilla oli ollut vaikeuksia viranomaistekstien ymmärtämisessä, ja Susanne Bruhn (1994, s. 91) katsoo kuuluneensa myös itse selkolukijoiden joukkoon ollessaan vieraskielinen maahanmuuttaja. *Selkokielen käsikirjan* selkokirjoittamista koskevassa luvussa tehdään useita rinnastuksia erityisryhmien ja valtaväestön luetun ymmärtämisen vaikeuksien välillä, esimerkiksi: ”Kärkikolmiomalli sopii myös kiireiselle lukijalle, ja malli on monesti toimiva myös selkoteksteissä” (Virtanen, 2009, s. 78). Seuraavan lainauksen alussa mainittu selkotekstin lukija rinnastuu lopussa viestin vastaanottajaan, joka voi olla kuka hyvänsä.

Selkotekstin lukijoitten kannalta alkuperäinen näkökulma on usein varsinkin viranomaistiedotuksessa outo. Tekstiä tuottanut taho pitää esimerkiksi tärkeänä selittää, mikä osasto tai virasto on toimien takana. Mukana on asioita, jotka ovat tärkeitä kirjoittajalle ja hänen taustayhteisölleen. Viestin vastaanottajalle näillä tiedoilla ei kuitenkaan tavallisesti ole mitään merkitystä. (Virtanen, 2009, s. 75–76.)

Samankaltainen ajatus toistuu lukuisia kertoja myös *Selkokirjoittajan tekstilajeissa* (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 47, 106–107, 128, 131; Sainio, 2015, s. 128).

Kolmas inklusiivinen aladiskurssi liittyy selkokielen ja selkeän yleiskielen erotteluun. Teoriakirjoissa eroa erityisryhmien kielen ja selkeän yleiskielen välillä tyypillisesti korostetaan mutta sitä ei perustella muuten kuin määrittelemällä, että selkokieli on vielä selkeää yleiskieltä helpompaa ja siksi joillekin lukijoille välttämätöntä (Kulkki-Nieminen, 2002, s. 36; Rajala, 1990, s. 9; Virtanen, 2009, s. 16). Alun perin selkokieli ymmärrettiin Suomessa nykyistä laajemmin helppolukuseksi kieleksi yleensä. (Virtanen, 2006, s. 88). Ensimmäisessä selkokielen teoriakirjassa kirjoittajat nimittävät teosta *Paremmat päivät* mielenkiintoiseksi yritykseksi löytää tavallisesta kirjallisuudesta selkomateriaalia (Rajala & Virtanen, 1986, s. 70). Teoksen ilmestyessä selkotunnusta ei vielä ollut, mutta helpon yleiskielen ja selkokielen rajapinnalla liikkumista pidetään myöhemmissäkin teoriakirjoissa toisinaan positiivisena. Vaikka jo *Selkokirjoittajan oppaassa* (Rajala, 1990, s. 9) korostetaan eroa selkokielen ja selkeän yleiskielen välillä, *Selkoa selkokielestä* -teoksessa (Sainio, 1994a) raja selkokielen ja helpotetun yleiskielen välillä on useimmissa artikkeleissa edelleen liukuva. Beata Frankenhaeuser (1994, s. 174) kyllä toteaa helppolukuisten kirjojen olevan Suomessa

eri asia kuin selkokirjat. Australian tilanteesta kirjoittava Susanne Bruhn (1994, s. 94, 105) puolestaan kyseenalaistaa eronteon hyödyllisyyden kahdessa kohdassa artikkelissaan. Hän kertoo pitävänsä monia tavallisia aikuisten kirjoja paitsi helppolukuisina myös hyvinä ja pahoittelee, ettei niitä ole otettu mukaan helppolukuisien kirjojen listalle. Turunen (1994, s. 21–23) huomauttaa, että selkokieli eroaa muusta mukautetusta kielestä selvästi vain siten, että se sijoittuu määrättyyn yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin, johon kuuluvat esimerkiksi tietyt julkaisijat ja selkokieleksi nimeäminen. Sainiokin (2000b, s. 46) mainitsee tämän tulkinnan seuraavana ilmestyneessä teoriakirjassa *Teksti, joka rakastaa lukijaansa*, jossa hän vertailee erilaisia selkokielen määritelmiä. Samassa teoksessa on Bouchtin artikkeli, jossa tämä toteaa, että selkotekstejä voi löytyä muistakin kuin selkokirjoista. ”Ehkäpä se onkin tekstiä, jota me kaikki kaipaamme”, hän kirjoittaa (Boucht, 2000, s. 188). Vielä *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* -teoksessa on Pirjo Hiidenmaan (2006) oppikirja- ja tietotekstejä käsittelevä artikkeli, jossa selkokieltä ei edes mainita. Esipuheessa kirjan sisällöksi määritelläänkin ”selkokieleen liittyvät tutkimukset ja käytännön sovellukset” (Leskelä & Virtanen, 2006a, s. 5, kursivointi lisätty). *Selkokielen käsikirjassa* Virtanen (2009, s. 116) lainaa Matti Leiwoa (2003, s. 35), joka esittää, ettei selkokieltä tulisi pitää vammaisille tarkoitettuna vaan tiettyihin tarkoituksiin ja tekstilajeihin kuuluvana kielenä, jonka kehittämistä pitäisi tarkastella tekstitaitojen kannalta. Leiwo (2003, s. 34) kuitenkin toteaa, että eri lukijaryhmät, kuten kehitysvammaiset ja maahanmuuttajat, vaativat erilaisia ratkaisuja. Lähdeluetteloiden perusteella teoriakirjojen tekstit perustuvat ennen kaikkea lingvistiseen tutkimukseen ja teorioihin, jotka eivät erottele eri ihmisryhmiä. Erottelu tapahtuu lääketieteellisissä lukijaryhmäkuvauksissa. Vaikka teoriakirjoissa erityisesti korostetaan selkokielen olevan erityisryhmien kieli, Leskelä ja Kulkki-Nieminen (2015, s. 31) kyseenalaistavat ylläpitämänsä jaottelun erityisryhmien kieleen ja yleiskieleen itse. Heidän mukaansa lukijasta ei pitäisi tuntua siltä, että teksti on tarkoitettu hänelle jonkin erityisryhmän edustajana. Monet teoriakirjojen artikkeleista voi lukea lukemisen, lukemisen ongelmien ja oppimisen yleisenä kuvauksena, jonka ulkopuolelle kehitysvammaisia tai muitakaan ihmisiä ei suljeta. Kulttuurisen vammaismallin kannalta ironista on, että erilaisen tulkinnan mahdollistaa juuri se, ettei kehitysvammaisia artikkeleissa erikseen mainita.

Vaikka valtasuhteet, diskurssit ja käytännöt muokkaavat toimijuutta ja identiteettiä, Foucault (1994, s. 201, 1976/1998, s. 76) näkee myös mahdollisuuden toimia ja ajatella toisin (ks. myös Alhanen, 2007, s. 158, 183; Mendieta, 2011, s. 122; Oksala, 2011, s. 93; D. Taylor, 2011, s. 3). Eri tutkijoiden näkemykset vastarinnan mahdollisuudesta Foucault'n ajattelussa kuitenkin vaihtelevat (Lynch, 2011, s. 23–24; Reinikainen, 2007, s. 56; D. Taylor, 2011, s. 2). Kehitysvammaisten lukijoiden näkemistä ”yhtenä meistä” voi pitää vastadiskurssina normaalin ja patologisen erottelulle mutta myös toivottomana yrityksenä saada kehitysvammaisten lukemiselle hyväksyntää olosuhteissa, joissa lukeminen tyypillisesti palautetaan biologiaan, lääketieteelliseksi määrittelyksi. Luvussa 4.1 kuvatun medikaalisen mallin kehitysvammaiset eivät voi olla kuin patologisia tai kuntoutuksen ja opetuksen seurauksena muuttua. Muuttumisenkaan ei ole mahdollista, jos kehitysvammaa pidetään muuttumattomana. Foucault ei kiellä biologian merkitystä mutta vastustaa monimutkaisten inhimillisten ilmiöiden palauttamista pelkkään biologiaan (Oksala, 2011, s. 86, 91). Luetun ymmärtämisessä biologia toimii vuorovaikutuksessa erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen kanssa. Nämä käytännöt, niitä kuvaavat ja niihin vaikuttavat diskurssit muokkaavat ihmisten toimintaa ja ajattelua suoraan ja välillisesti, esimerkiksi heidän käsitystään muista ja itsestään lukijoina.

## TAULUKKO 6. Inklusiivinen kulttuurinen malli

<b>Inklusiivinen kulttuurinen malli selkokielen teoriakirjoissa</b>
<b>Diskurssi kuvaa</b>
– lukemisongelmien suhteellisuutta
– lukijaa toimijana ja konstruktiona
– lukemista kulttuurisena ja kaikille yhteisenä toimintana
<b>Selkokieli: miten sanoma perille? 1986</b>
<i>Inklusiivinen kulttuurinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i>
<b>Selkokirjoittajan opas 1990</b>
”Selkokirjoja ei ole tarkoitettu yksinomaan jollekin erityisryhmälle. Ne sopivat kaikille, jotka niitä haluavat lukea.” (Rajala, 1990, s. 13.)
<b>Selkoa selkokielestä 1994</b>
”Kirjasta voi hyötyä ja nauttia, vaikka ei itse osaa lukea” (Rajala, 1994, s. 119).
”[Lukuryhmässä] -- suhtautuminen tietoon -- <b>on muuttunut</b> ” (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 133).
<b>Teksti, joka rakastaa lukijaansa 2000</b>
”Selkomateriaali, joka on helposti ymmärrettävissä -- hyödyttää jokaista – ei pelkästään niitä ihmisiä, joilla on lukemisvaikeuksia” (Sainio, 2000d, s. 14).
<b>Selko-opas 2002</b>
<i>Inklusiivinen kulttuurinen malli puuttuu tästä teoriakirjasta.</i>
<b>Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä 2006</b>
”-- kuulin, että eräät abiturientit olivat käyttäneet Maailmanhistoriaa preppauskirjana ylioppilaskirjoituksiin” (Rajala, 2006, s. 110).
<b>Selkokielen käsikirja 2009</b>
”Voi myös kysyä, miksi [kenenkään kohdalla] jokin asia pitäisi ilmaista monimutkaisemmin kuin asian ymmärtämisen kannalta on perusteltua” (Virtanen, 2009, s. 61).
<b>Selkokirjoittajan tekstilajit 2015</b>
”En siis kirjoita pelkästään kehitysvammaisille ihmisille, vaan koko väestölle” (Törnroos, 2015, s. 27).
”-- kuka voisiakaan paremmin arvioida selkokieltä, kuin ihminen, joka itse sitä päivittäin tarvitsee?” (Törnroos, 2015, s. 27).
”Näkemyksemme mukaan erot juontuvat varsinkin siitä, että kehitysvammaisia ihmisiä eristetään yhä muista” (Puranen & Teräväinen, 2015, s. 90).
”Lukijaa harvoin kiinnostaa, miten viranomainen tai jokin muu taho on organisoinut jonkin toiminnan” (Sainio, 2015, s. 128).
”Selkokirjat nousevat harvoin julkisuuteen, joten suuri yleisö ei saa niistä mitään tietoa” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 137).
”Sainion mukaan hänen tavoitteenaan oli -- kirjoittaa aiheista, jotka ovat kaikille ihmisille yhteisiä” (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015, s. 168).

## 5 Yhteenveto

Selkokielen teoriakirjoissa kaikki voivat lukea. Lukemisen käsite on kirjossa niin laaja, että sen voi katsoa koskevan jopa lukutaidottomia, jotka esimerkiksi kuuntelevat luettua tai käyttävät blisskielistä kirjaa. Älykkyyden ja adaptiivisten taitojen arvio ei toimi selkokielen teoriakirjoissa kehitysvammaisten lukemisen esteenä eikä se ole koskaan sellaisena toiminutkaan. Oppimisen esteenä se kuitenkin usein esitetään niissä kohdissa, joissa kuvataan nimenomaan kehitysvammaisten lukemista. Niissä selko-oppaiden osissa, joissa kirjoitetaan selkolukijoista yleensä tai muista erityisryhmistä kuin kehitysvammaisista, oppimista käsitellään varsin paljon.

Kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen ongelmiin on mahdollista suhtautua neljällä erilaisella tavalla: välttämällä, järjestämällä, kuntouttamalla tai ehkäisemällä. Jaottelu on lainattu Lisa Crow’lta (1996) ja sovellettu kehitysvammaisten lukemiseen. Välttäminen (avoidance) liittyy selkokielen teoriakirjojen erityisopetuskuvaukseen. Kehitysvammaiset eivät ole aina saaneet kouluopetusta ja myöhemmin akateemiset taidot heidän opetuksessaan on minimoitu. Asiaan ja sen seurauksiin viitataan selkokielen teoriakirjoissa vähän ja monesti epäsuorasti. Järjestäminen (management) on keskeisin suhtautumistapa selkokielen teoriakirjoissa. Siihen kuuluu ajatus selkokielestä asiointivälineenä tai vapaa-ajan viettoon kuuluvana asiana usein ilman oppimistavoitetta. Hoito (cure) puolestaan on kuntoutusta tai tukiovetusta lukemisongelmien toteamisen jälkeen, ehkäiseminen (prevention) ennaltaehkäisevää kuntoutusta tai niin sanottua ennakoivaa tukiovetusta sekä Crow’lla saavutettavuutta. Lukemisen kuntoutus, etenkin ennaltaehkäisevä, puuttuu selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen käsittelystä lähes kokonaan, saavutettavuutta puolestaan painotetaan niissä paljon. Selkokirjojen ei siis esitetä ehkäisevän lukemisongelmia edistämällä oppimista vaan poistavan lukemisesteitä.

Erilaiset vammaisnäkemykset medikaalisesta sosiaalisesta ja kulttuuriseen malliin esiintyvät kaikki selkokielen teoriakirjoissa ja antavat selventävän kehyksen sille, millaisiin ennakko-oletuksiin kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen kuvaus perustuu. Vammaismallit mahdollistavat inklusiivinen tai eksklusiivisen suhtautumistavan luetun ymmärtämiseen. Toisin sanoen oppimisen ja luetun ymmärtämisen kehittymisen voisi liittää jokaiseen näistä vammaisnäkemyksistä, samoin

oppimisen merkityksen väheksymisen. Kyse on siitä, mitä puolta halutaan painottaa: oppimista, tukitoimia ja positiivista asennoitumista vai päinvastaisessa tapauksessa pysyviä oppimisen esteitä, heikkojen taitojen hyväksymiseen perustuvia järjestelyjä ja negatiivista lukijaidentiteettiä. Eksklusiiviset lähestymistavat ovat selkokielen teoriakirjoissa vallitsevia. Niitä ovat asennoituminen luetun ymmärtämisen ongelmiin pysyvinä oppimisen esteinä (eksklusiivinen medikaalinen malli) ja ympäristön muuttaminen kehitysvammaisille ”luonnolliseksi” oppimistavoitteista luopumalla (eksklusiivinen sosiaalinen malli). Inklusiivisista lähestymistavoista painottuvat ajatus kaikille yhteisistä luetun ymmärtämisen ongelmista (inklusiivinen kulttuurinen malli) ja inklusiivisen sosiaalisen mallin tukitoimet. Luetun ymmärtämisen mahdollistavat seikat liittyvät ennen kaikkea vammaisuuden kulttuuriseen malliin, jossa normaalin ja poikkeavan rajat liikkuvat ja hämärtyvät. Inklusiivista sosiaalista mallia esiintyy teoriakirjoissa runsaasti, onhan niiden varsinainen aihe selkoteeksti lukemisen tukena. Malli kuitenkin keskittyy tukitoimiin eikä oppimiseen. Teoriakirjoissa yhdenvertaiset mahdollisuudet luetun ymmärtämiseen syntyivät helpotetun tekstin olemassaolon ansiosta, eivät siksi, että selkoteekstin avulla luetun ymmärtäminen kohenisi. Inklusiivisenkin sosiaalisen mallin lähtökohtana on eksklusiivinen medikaalinen malli, ajatus pysyvistä oppimisen esteistä.

Ikäheimo (2009, s. 85) jakaa sosiaalisen inklusion tekniseen, institutionaaliseen ja interpersoonalliseen. Tekniseen inklusioon kuuluvat tekniset mahdollisuudet, kuten tässä tapauksessa luetun ymmärtämisen mahdollistavat materiaalit, institutionaaliseen institutionaaliset oikeudet lukemiseen ja interpersoonalliseen vuorovaikutus ja muiden asenteet kehitysvammaisten lukemista kohtaan. Selkokielen teoriakirjoissa myös interpersoonallinen ja tekninen taso toteutuvat institutionaalisesti, esimerkiksi kehitysvammapalveluihin kuuluvina lukuryhminä ja Kehitysvammaliiton kustantamina kirjoina. Asenteet ilmenevät kehitysvammaisuuden lääketieteellisenä määrittelynä lukemista kuvattaessa, ja materiaalien saatavuus puolestaan liittyy esimerkiksi selkokirjojen saamaan valtiontukeen ja kirjastojen saavutettavuuteen, johon luetun ymmärtämisen kohdalla kuuluu ennen kaikkea kirjastojen valikoima. Ikäheimon jaottelun perusteella teoriakirjojen inklusio on teknisellä eli selkokirjojen olemassaolon tasolla mutta ei toteudu tai toteutuu vain osittain institutionaalisella ja interpersoonallisella tasolla. Selkokielen teoriakirjoissa institutionaalinen inklusio merkitsee lukemisen oikeutta vapaa-aikana ja interpersoonallinen inklusio

kehitysvammaisten läsnäoloa tilanteissa, joissa luetaan. Institutionaalisesta inklusiosta puuttuvat yhdenvertaiset koulutukselliset oikeudet ja interpersoonallisesta inklusiosta luetun ymmärtämisen mahdollistavat asenteet.

Selko-oppaiden hallitsevat diskurssit kuitenkin sekoittuvat muihin diskursseihin, ja se luo ristiriitaisen kuvan kehitysvammaisesta lukijasta. Vaikka sivistys kuvataan monissa teksteissä tarpeettomaksi ja opetusyritykset turhiksi, lukijalle ei toisaalta voi jäädä epäselväksi, että *Kesäyön unelman* (Shakespeare, 1632/1992) ja *Seitsemän veljeks* (Kivi, 1870/2012) tapaiset selkoklassikot ovat kehitysvammaisten ja heidän opettajiensa saatavilla. Ristiriitainen kuva syntyy ennen kaikkea lukijaryhmien olemassaolon korostamisesta. Teksteissä esitettyjen näkemysten ristiriitaisuutta eli diskurssien epäyhtenäisyyttä voi toki pitää myös yhtenä selkokielen teoriakirjojen inklusiivisena piirteenä, leimaahan sensuroitua tiedonvälitystä vastakkaisten diskurssien puute (Pietikäinen, 2000, s. 198–199). Selko-oppaiden kehitysvammaisten lukemista kuvaavissa teksteissä on eroja, mutta kirjoittamisajankohta ei ole yhteydessä niihin. Kehitysvammaisten lukemisen kuvaus ei juuri muutu kolmessakymmenessä vuodessa, vaikka sanasto muuttuukin. Erot eri-ikäisten kirjojen välillä ovat ennen kaikkea valittuihin kielellisiin ilmauksiin, eivät niinkään merkitykseen liittyviä. Ensimmäisissä selkokielen teoriakirjoissa tehdään yleistyksiä kehitysvammaisista (”Erittäin tärkeää kehitysvammaisille on, että teksti on varsin konkreettista”), myöhemmissä teoksissa mukana on kuvausta lieventäviä sanoja (”-- teoreettinen teksti, jonka ymmärtäminen vaatii taustatietoja jostakin aiheesta, on usein liian vaikea”). Muutos voi kuitenkin johtua suureksi osaksi siitä, että viimeisimmissä teoriakirjoissa kuvataan tyypillisesti selkolukijoita yleensä. Silloin lieventävien ilmausten, kuten ”usein” ja ”yleensä”, voi mieltää tarkoittavan kehitysvammaisia ja poistavan joukosta muut lukijat. Ensimmäisissä selkokielen teoriakirjoissa kirjoitetaan oikeuksista, myöhemmissä myös saavutettavuudesta. Teoriakirjojen oikeudet ovat oikeutta selkokieleen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Nämä oikeudet ovat moraalisia, eivät laillisia oikeuksia. Toisin sanoen sosiaalisesta vammaisdiskurssista on riisuttu suuri osa yhteiskunnallisesta integraatiosta. Jollain tavalla sanaston muuttuminen ehkä kuitenkin heijastaa myös asenneilmapiirin muutosta. Vaikka saavutettavuus ei välttämättä perustu lakiin, se ei voi olla pelkästään moraalista, sillä sanan merkityksen vuoksi siihen liittyy aina käytäntö. Kritiikkiä yhteiskunnallisia olosuhteita kohtaan kirjoissa on suhteellisen vähän, mutta tekstit eivät vain rakenna todellisuutta (Alhanen, 2007, s. 103, 104), ne



myös kuvaavat sitä (Fairclough, 1992, s. 3, 64, 65; Wodak, 2004, s. 199; Wodak & Meier, 2001, s. 67). Koulutukseen ja luetun ymmärtämisen kuntoutukseen liittyvien oikeuksien puuttuminen teoriakirjoista kuvaa käytäntöä eli sitä, ettei kehitysvammaisilla ole tällaisia oikeuksia.

Yhdessä medikaalisen, sosiaalisen, perusoikeuksia painottavan ja kulttuurisen mallin inklusiiviset puolet muistuttavat Martha Nussbaumin ajatuksia toimintavalmiuksista. Toimintavalmiudet ovat yksilön todellisia mahdollisuuksia tehdä tiettyjä asioita. Lähestymistavalla on yhtymäkohtia ja eroja sosiaaliseen vammaismalliin (Burchardt, 2004). Näkemyksien välisen eron voisi konkretisoida seuraavasti: jos sosiaalinen vammaisnäkemys olisi luetun ymmärtämisen esteitä vähentävä selkokirja ja taloudelliset mahdollisuudet ostaa se, toimintavalmius olisi kokonaisuus, johon kuuluisivat niiden lisäksi kaikkien oppimisen mahdollistavat asenteet (ks. Burchardt, 2004, s. 741), kehitysvammaisen lukijan usko omaan oppimiseensa (vrt. Nussbaum, 2000, s. 31), kuntoutus ja koulutukselliset oikeudet turvaava lainsäädäntö (Nussbaum, 2006, s. 199–211). En liittänyt opetuslainsäädäntöä tässä sosiaaliseen malliin, sillä mallin yhdenvertaiset koulutukselliset oikeudet riippuvat siitä, pidetäänkö vammaa oppimismahdollisuuksia rajoittavana tosiasiana. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä toimintavalmiuslähestymistapa kuvaisi jokaista edellä esiteltyä vammaismallia paremmin, mutta selkokielen teoriakirjoissa kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen ei ole toimintavalmius. Nussbaum (esim. 2006, s. 76–78) on esittänyt listan kaikille ihmisille välttämättömistä toimintavalmiuksista. Hänen mukaansa on vaarallista ajatella, että kehitysvammaisilla tulisi olla erilainen lista (Nussbaum, 2006, s. 190). Toimintavalmiusluettelon kohta 4 alla sisältää koulutuksen. Koulutus ei kuitenkaan voi olla pelkkä valinnan mahdollisuus (Nussbaum, 2006, s. 172). Oppilaat yleisopetuksessakaan eivät voi valita, haluavatko he omaksua kaikille tarpeelliseksi katsotun yleissivistyksen vai eivät.

Being able to use the senses, to imagine, think, and reason – and to do these things in a ‘truly human’ way, a way informed and cultivated by an adequate education, including, but by no means limited to, literacy and basic mathematical and scientific training (Nussbaum, 2006, s. 76).

## 6 Pohdinta

Kirjallisessa yhteiskunnassa luetun ymmärtäminen on kaikille olennaista niin koulussa lukuaineissa, arkielämässä kuin missä tahansa työssä. Lukutaito jää kuitenkin suurella osalla kehitysvammaisista heikoksi (Närhi ym., 2014, s. 13), ja tyypillisesti kehitysvammaiset puuttuvat lukemista käsittelevistä tutkimuksista ja teksteistä. Kehitysvammaisuus on moniulotteinen, vaihteleva ja muuttuva kategoria historiallisesti, tilanteisesti ja jopa yksilön elämän kuluessa. Niin on myös luetun ymmärtäminen. Selko-oppaat luovat kehitysvammaisten elämästä tarinan, jolla ne voivat saada aikaan, oikeuttaa, peittää tai vähentää epätasa-arvoa luetun ymmärtämisessä. Selkokeskus on osa Kehitysvammaliittoa, joka on yhteiskunnallisesti merkittävä ja vaikutusvaltainen organisaatio. Ei ole yhdentekevää, miten kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen kuvataan Kehitysvammaliiton julkaisemissa kirjoissa.

Ikäheimo (2009, s. 86) väittää artikkelissaan, ettei vammaisten eksklusiossa ole ensisijaisesti kysymys institutionaalisten oikeuksien puuttumisesta, sillä vammaisilla on samat perusoikeudet kuin muillakin. Yhdenvertaisuuslaista (1325/2014), Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen ratifiointista tai esimerkiksi *Yleisten kirjastojen saavutettavuussuosituksesta* (2017) huolimatta näin ei kuitenkaan ole ainakaan koulutuksessa. Esimerkiksi Suomen vammaispoliittisessa ohjelmassakin esitettiin perustuslain (11.6.1999/731, 16 §) mukaisesti, että ”jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus saada *kykyjensä* ja tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta” (VAMPO, 2010, s. 77, kursivointi lisätty). Kun opetuksessa ja koulutuksessa lähtökohtana ovat ”kyvyt”, oletus matalista kyvyistä johtaa vaatimustason laskemiseen eli ihmisen sijoittamiseen hänelle sopivaksi katsotulle tasolle eikä suinkaan saman sisällön opettamiseen tuen määrää lisäämällä ja opetusmetodeja muuttamalla. Selkokirjat ovat yksi menetelmä, joka helpottaisi pyrkimystä opettaa sama oppisisältö kaikille.<sup>16</sup> Erityisesti niin on siksi, että selkokielen teoriakirjojen lukemisen ja selkokirjankin käsitteet ovat laajoja: lukemiseen kuuluvat myös luetun kuunteleminen ja korvaavat kommunikointikeinot. Teoriakirjojen viesti ei

---

<sup>16</sup> Pyrkimys, erilaisten opetusmetodien ja -välineiden käyttäminen tai sama opetussuunnitelma eivät tietenkään koskaan takaisi sitä, että kaikki oppisivat tavoitteiden mukaisesti. Kirjoitan kuitenkin mieluummin pyrkimyksestä opettaa sama oppisisältö kaikille kuin sen opettamisesta nykyistä useammalle tai mahdollisimman monelle, koska jälkimmäisessä tapauksessa tekstini olisi mahdollista tulkita niin, että osa opetettavista on syytä sulkea tavoitteiden ulkopuolelle jo etukäteen.

kuitenkaan ole yhdenvertaisuus oppimisessa ja koulutuksessa. On ristiriitaista, että teoriakirjoissa kirjoitetaan oppimisesta, kun käsitellään selkolukijoita yleisesti, mutta lukijaryhmäkuvauksissa korostetaan kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen ongelmien pysyvyyttä ja rajoittavuutta. Kehitysvammainen lukija ei voi olla sekä oppimiskyvytön että oppiva. Luultavasti hyvin harva lukee kaikki selkokielen teoriakirjat ja osa lukijoista valitsee luettavansa yhdestäkin kirjasta oman kiinnostuksensa mukaan. Lukijan kuva kehitysvammaisten lukemisesta muodostuu sen mukaan, mitkä osat hän teoriakirjasta lukee.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteereinä on usein pidetty muun muassa uskottavuutta, siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta. Niistä kertovat esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien ja ulkopuolisten arvio tutkimuksesta, tulkintojen muista tutkimuksista saama tuki, seikkaperäinen kuvaus tutkimuksen tekemisestä ja tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 138–139.) En pidä uskottavuutta hyvänä ilmauksena (tai kriteerinäkään) kuvaamaan luotettavuutta, sillä on paljon asioita, jotka ovat täysin uskottavia mutta eivät silti perusteltuja. Diskurssianalyysi on lähestymistapa, jossa tutkija ei voi kysyä tekstin kirjoittajalta, mitä tämä tarkoitti, sillä kyse ei ole välttämättä kirjoittajien tietoisista tavoitteista (ks. Alhanen, 2007, s. 56, 68; Fairclough, 2010, s. 46–48; Foucault, 1969/2005, s. 41, 43, 182, 183, 1966/2010a, s. 11) vaan Fairclough'n sanoin (2010, s. 31) ”taustatiedosta”, jota nämä pitävät itsestään selvänä. Vaikka teksti olisi kirjoitettu esimerkiksi kiireessä, se kuitenkin vaikuttaa lukijoihin sellaisenaan, ei niinkään kirjoittajan intentio. Diskurssianalyysi ei myöskään ole määrällinen tutkimus, jonka pitäisi olla toistettavissa. Sen heikkous ja samalla vahvuus on siinä, ettei analyysi koskaan ole samanlainen kahden eri ihmisen tekemänä. Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysini yksityiskohtaisesti, mutta tutkimustulosten ja niiden tulkinnan erottelu on kriittisessä diskurssianalyysissä vaikeaa siksi, että jo jonkin kohdan valitseminen tekstistä edellyttää tulkintaa.

Diskurssianalyysia on arvosteltu siitä, että tekijä löytää tekstistä sen, mitä on kriittisen ennakoasenoitumisensa perusteella etsimässäkin (Vehkakoski, 2006a, 34). Olen pyrkinyt välttämään tulosten vinoutumisen käsittelemällä sekä eksklusio- että inklusioidiskursseja. Diskurssianalyysia voi moittia myös siitä, ettei sillä ole käytännön arvoa. Kokeelliset tutkimusmenetelmät selvittävät, mitkä luetun ymmärtämistä kehittävät interventiot ovat tehokkaita, kun taas laadullinen tutkimus tyypillisesti

valaisee yksilöiden asioille antamia merkityksiä ja kontekstuaalisia seikkoja, jotka vaikuttavat siihen, miksi interventiot ovat tehokkaita (Moore, Klingner, & Harry, 2013, s. 658, 675). Kriittinen diskurssianalyysini vastaa paremminkin kysymykseen, miksi interventioita ei edes oteta käyttöön. Toivon analyysini tulosten herättävän lukijassa kysymyksen, onko millään tutkimustuloksilla käytännön vaikutusta kehitysvammaisten luetun ymmärtämiseen, jos harvoissa asiaa käsittelevissä teksteissä kehitysvammainen lukija on muuttumaton oppimiskyvyttömyyden kuvaus. Diskursseilla on seurauksia, eikä vammaan liittyviä piirteitä voi erottaa diskursseista, jotka luovat näihin piirteisiin ja ympäristöön liittyvää tietoa (Reinikainen, 2007, s. 55–56; Tremain, 2001). Joillakin diskursseilla on seurauksia teksteissä ja toiset velvoittavat johonkin. Muut diskurssien seuraukset eivät ole varmoja, mutta diskurssit ja yhteiskunnalliset käytännöt liittyvät yhteen. Käytäntöjen seuraukset puolestaan ovat ennakoitavissa. Ilman oppimismahdollisuutta ei ole yhdenvertaisuuttakaan.

Selkokielen teoriakirjat esittävät selkokielen tarinan, jonka juoneen kuuluvat selkokielen kehittyminen, sen kohtaamat konfliktit, vastoinikäymiset ja voitot. Kehitysvammaisten oppimisen tarina selkokielen tarina ei ole, vaikka selkokieli synnytettiin juuri kehitysvammaisia varten. Olisi kuitenkin harhaanjohtavaa ja epäoikeudenmukaista sivuuttaa poikkeukset. Haluan lopettaa työni vastadiskurssiin, joka samalla kiteyttää johtopäätökseni selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisten luetun ymmärtämisen kuvauksesta:

Historiatietoisuutta ei vielääkään ole tarpeeksi selkeästi ymmärretty kehitysvammaisten opetuksessa ja kuntoutuksessa. Vaadimme kehitysvammaisilta tasa-arvoista osallistumista nyky-yhteiskuntaan. Onko se mahdollista, ellei tiedä edes perusasioita, miten yhteiskuntamme on kehittynyt? (Rajala, 2000, s. 176.)

## Lähteet

- Adlof, M., Perfetti, C. A., & Catts H. W. (2011). Developmental changes in reading comprehension: Implications for assessment and instruction. Teoksessa A. E. Farstrup & S. J. Samuels (toim.), *What research has to say about reading instruction* (s. 184–214). Newark, Del: International Reading Association.
- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education* 24 (3), 291–305.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools* 47, 445–466.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80 (3), 287–306.
- Almasi, J. F., Palmer, B. M., Madden, A., & Hart, S. (2011). Interventions to enhance narrative comprehension. Teoksessa A. McGill-Franzen & R. L. Allington (toim.), *Handbook of reading disability research* (s. 329–344). New York & London: Routledge.
- Baert, P., & da Silva, F. C. (2010). *Social theory in the twentieth century and beyond*. Polity.
- Ball, S. J. (1990). Introducing Monsieur Foucault. Teoksessa S. J. Ball (toim.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (s. 1-8). New York & London: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. New York & London: Routledge.
- Barone, T. E. (1990). Using the narrative text as an occasion for conspiracy. Teoksessa E. W. Eisner & A. Peshkin (toim.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 305–326). New York: Teachers College Press.
- Barthes, R. (1993). *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. (Suom. L. Rojola & P. Thorel). L. Rojola (toim.). Tampere: Vastapaino.

- Bhaskar, R., & Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinarity and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (4), 278–297.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bloome, D. (2003). Narrative discourse. Teoksessa A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (toim.), *Handbook of discourse processes* (s. 287–319). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bolt, D. (2012). Social encounters, cultural representation and critical avoidance. Teoksessa N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (toim.), *Routledge handbook of disability studies* (287–297). London & New York: Routledge.
- van den Bos, K., Nakken, H., Nicolay, P., & van Houten, E. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: Can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research* 51, 835–849.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-DeLzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children* 72 (4), 392–408.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research* 1, 691–710.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: The capabilities framework and the social model of disability. *Disability & Society* 19 (7), 735–751.
- Carlson, L. (2005). Docile bodies, docile minds: Foucauldian reflections on mental retardation. Teoksessa S. L. Tremain (toim.), *Foucault and the government of disability* (s. 133–152). University of Michigan Press.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence: A brief history*. Victoria: Wiley-Blackwell.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1994). Personal experience methods. Teoksessa N. K. Denzin & Lincoln, Y. S. (toim.), *Handbook of qualitative research* (s. 413–427). Thousand Oaks: Sage.
- Courtade, G. R., Test, D.W., & Cook, B. G. (2015). Evidence-based practices for learners with severe intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39 (4), 305–318.

- Crow, L. (1996). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. Luettu 5.5.2017. Saatavissa: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Crow-exploring-the-divide-ch4.pdf>
- Danforth, S. (2009). *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. New York: Peter Lang. Disability studies in education.
- Davis L. J. (1995). *Enforcing normalcy: Disability, deafness and the body*. London: Verso.
- Davis, L. J. (2013a). Introduction: Disability, normality, and power. Teoksessa L. Davis (toim.), *The disability studies reader* (s. 1–14). New York: Routledge.
- Davis, L. J. (2013b). The end of identity politics: On disability as an unstable category. Teoksessa L. Davis (toim.), *The disability studies reader* (s. 263–277). New York: Routledge.
- Demaine, J. (1979). IQism as ideology and the political economy of education. *Educational Studies*, 5 (3), 119–215. DOI: 10.1080/0305569790050301
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Eräsaari, R. (2005). Inkluisio, ekskluusio ja integraatio sosiaalipolitiikassa: kiistakysymysten kartoitusta. *JANUS. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 13 (3), 252–267.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Language in social life series. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Harlow: Pearson Education.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., & Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 27, 212–225.
- Fautsch-Patridge, T., McMaster, K. L., & Hupp, S. C. (2011). Are current reading research findings applicable to students with intellectual disabilities? Teoksessa

- A. E. Farstrup & S. J. Samuels (toim.), *What research has to say about reading instruction* (s. 215–235). Newark, Del: International Reading Association.
- Feder, E. K. (2011). Power/knowledge. Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key concepts* (s. 55–68). Acumen.
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A Genealogy of the educated subject. Teoksessa T. S. Popkewitz & M. Brennan (toim.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (s. 39–63). New York: Teachers College Press.
- Finkelstein, V. (2001). The social model of disability repossessed. Luettu 5.5.2017  
Saataavissa: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-soc-mod-repossessed.pdf>
- Foucault, M. (1980). *Tarkkailla ja rangaista*. (Suom. E. Nivanka, alkuteos *Surveiller et punir* 1975). Helsinki: Otava.
- Foucault, M. (1994). *Ethics: subjectivity and truth: Essential works of Foucault 1954–1984*. Volume 1. (Käänt. R. Hurley ym.). P. Rabinow (toim.). Penguin.
- Foucault, M. (1998). *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto*. (Suom. K. Sivenius, alkuteos *Histoire de la sexualité I* 1976). Gaudeamus.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. (Suom. T. Kilpeläinen, alkuteos *L'archéologie du savoir* 1969). Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. (2010a). *Sanat ja asiat: eräs ihmistieteiden arkeologia*. (Suom. M. Määttänen & T. Tiisala, alkuteos *Les mots et les choses* 1966). Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. (2010b). *Turvallisuus, alue, väestö: hallinnallisuuden historia. Collège de Francen luennot 1977–1978*. (Suom. A. Paakkari, alkuteos *Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France 1977–1978* 2004). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Färm, K. (1996). The democratic right to the written word: The Swedish easy-to-read literature in theory and practice. Teoksessa J. Tøssebro, A. Gustavsson & G. Dyrendahl (toim.), *Intellectual disabilities in the Nordic welfare state: Policies and everyday life* (s. 170–195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gallagher, C., & Greenblatt, S. (2000). *Practicing new historicism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garland-Thomson, R. (2013). Integrating disability, transforming feminist theory. Teoksessa L. Davis (toim.), *The disability studies reader* (s. 333–353). New York: Routledge.



- Goodley, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: Challenging epistemologies. *Disability and Society* 16 (2), 207–231.
- Goodley D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Goyen, J. D. (1992). Diagnosis of reading problems: Is there a case? *Educational Psychology* 12 (3–4), 225–237.
- Grönros, E.-R., Haapanen, M., Heinonen, T. R., Joki, L., Nuutinen, L., & Vilkamaa-Viitala M. (toim.) (2006). *Kielitoimiston sanakirja* 3. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 140. Helsinki.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hakala, K. (2013). Kehitysvammaisten koulutuspolkujen ja työntekijäkansalaisuuden mahdollisuuksia ja mahdolltomuuksia. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 216–235). Helsinki: Gaudeamus.
- Hallahan D. P., Pullen P. C., & Ward D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Teoksessa L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (toim.), *Handbook of learning disabilities* (s. 15–32). New York & London: Guilford Press.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Kakkori, L. (1999). ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 24 (4), 35–52.
- Helén, I. (1994). Michel Foucault’n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala (toim.), *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia* (s. 270–315). Helsinki: Gaudeamus.
- Helén, I. (2004). Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa K. Rahkonen (toim.), *Sosiologisia nykykeskusteluja* (s. 206–236). Helsinki: Gaudeamus.
- Hellström, M. (2009). Hellström: Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa. Koskenniemi: Vanhan pedagogin pakinoita osa 1. Luettu 3.3.2018. <http://pedagogiikkaa.blogspot.fi/2009/01/koskenniemi-vanhan-pedagogin-pakinoita.html>
- Hempenstall, K. (2016). Can people with an intellectual disability learn to read? National Institute for Direct Instruction. Luettu 18.12.2017. <https://www.nifdi.org/resources/news/hempenstall-blog/400-can-people-with-an-intellectual-disability-learn-to-read>
- Hintsala, S. (1997). *Tuettua vuorovaikutusta: selkoryhmän ohjaajan opas*. Kehitysvammaliitto - Vanhustyön keskusliitto.

- Holopainen, E. (2003). *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked. Teoksessa S. J. Ball (toim.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (s. 29–53). New York & London: Routledge.
- HYKS. (2011). Neuropsykologinen kuntoutuskäytäntö Hyksin lastenneurologiassa. HYKS lastenneurologia. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri. Luettu 27.12.2017. <http://bit.ly/2iad5Wa>
- Hyvärinen, M. (2007). Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27 (3), 127–140.
- Hänninen, V. (1994). Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkkio-Nikkonen (toim.), *Jos A niin...* (s. 167–179). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uudistettu ja täydennetty painos, s. 160–178). Jyväskylä: PS-kustannus.
- ICD-10. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja: suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit*. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 1/2012. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ikäheimo, H. (2009). Personhood and social inclusion of people with disabilities: a recognition-theoretical approach. Teoksessa K. Kristiansen, T. Shakespeare & S. Vehmas (toim.), *Arguing about disability: Philosophical perspectives* (s. 77–92). Abingdon: Routledge.
- Jones, R. (1990). Educational practices and scientific knowledge: A genealogical interpretation of physiology in post-Revolutionary France. Teoksessa S. J. Ball (toim.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (s. 78–104). New York & London: Routledge.
- Jones, F. W., Long, K., & Finlay, W. M. L. (2006). Assessing the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 50 (6), 410–418.
- Kaartinen, V. (1996). *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 128. Turku: Turun yliopisto.

- Kalela, J. (2009). Miksi ei pidä ajatella, että historiantutkija tuottaa kertomuksia? Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (s. 294–313). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kansakoululaki 247/1957.
- Karreman, J., van der Geest, T., & Buursink, E. (2007). Accessible website content guidelines for users with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 20, 510–518.
- Kartio, J. (toim.). (2009). *Selkokieli ja vuorovaikutus*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Katims, D. S. (2000). Literary instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35 (1), 3–15.
- Kause, P. (29.5.2017). Lukutaitoa ilman jää alakynteen. *Helsingin Sanomat*, Ulkomaat, s. A18–A19.
- Kehitysvammaisuus*. (1995). Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät. (Suom. K. Sillman, alkuteos *Mental retardation: Definition, classification and systems of support* 1992). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Keinänen, M. (1995). Selkolehdet kehitysvammaisten sosiaalisen todellisuuden konstruoijina. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kliewer, C. (1998). Citizenship in the Literate Community: An Ethnography of Children with Down Syndrome and the Written Word. *Exceptional Children* 64 (2), 167–180.
- Kulkki-Nieminen, A. (2010). *Selkoistettu uutinen: lingvistinen analyysi selkotekstien erityispiirteistä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupari, P., Välijärvi J., Linnankylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A., & Puhakka, E. (2004). *Nuoret osaajat: PISA 2003 tutkimuksen ensituloksia*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kärkkäinen, M. (1993). *Muuttuva ajattelu kehitysvammatyössä*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 64/1993. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Lahelma, E. (2009). Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal* 8 (4), 497–507.

- Laitakari, A. V. (1932). Apukoulu. Teoksessa P. Virkkunen (toim.), *Kasvatus 1: aakkosellinen tietokirja kotia, koulua ja yhteiskuntaa varten* (s. 82–83). Helsinki: Otava.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. (1977). 519/77.
- Laki oppivelvollisuudesta. (1921). 101/1921.
- Laki peruskoululain muuttamisesta. (1996). 1368/ 30.12.1996.
- Lehto, J. E. (2008). Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 125–148). Helsinki: Yliopistopaino.
- Leiwo, M. (2003). Selkokielestä ja kielen selkeyttämisestä. Teoksessa K. Vaijärvi (toim.), *Helppis 2: helppolukuisia lasten ja nuortenkirjoja* (s. 28–35). Kehitysvammaliitto.
- LEO. (1955). *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu n:o 14. (2. tarkistettu painos). Helsinki.
- Linnankylä, P. (2000). Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnankylä, S. Sulkunen, & I. Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* (s. 75–98). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Linnankylä, P., Malin, A., Blomqvist, I., & Sulkunen, S. (2000). *Lukutaito työssä ja arjessa: aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Individuals with intellectual disability can self-teach. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 118, (2), 108–123.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (1), 89–100.
- Lustberg, N. (2000). Kognitiiviset ongelmanratkaisutaidot, älykyys ja lukutaito kehitysvammaisiksi diagnosoiduilla henkilöillä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lynch, R. A. (2011). Foucault's theory of power. Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key concepts* (s. 13–26). Acumen.
- Lyster, S.-A. H. (2010). Reading comprehension: Unanswered questions and reading instruction challenges. *Literacy and Learning* 23, 115–153.

- Lyytinen, H., & Ahonen, T. (2002). Aluksi. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma* (s. 40–42). Helsinki: Wsoy.
- Majamäki, K. (1997). "Me luetaan aikuisten kirjoja!" Kehitysvammaisten selkoryhmätoiminnan kuvailua ja merkitysten tarkastelua. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Malinen, S. (1992). *Nuo syyttään kurjat ja puuttuvaiset – kehitysvammaisten identifiointi ja huollon muotoutuminen Suomessa 1877–1927*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 61. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Marshall, J. D. (1990). Foucault and educational research. Teoksessa S. J. Ball (toim.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (s. 11–28). New York & London: Routledge.
- Martin, N. M., & Duke, N. K. (2011). Interventions to enhance informational text comprehension. Teoksessa A. McGill-Franzen & R. L. Allington (toim.), *Handbook of reading disability research* (s. 345–361). New York & London: Routledge.
- McGushin, E. (2011). Foucault's theory and practice of subjectivity. Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key concepts* (s. 127–142). Acumen.
- McRuer, R. (2013). Compulsory able-bodiedness and queer/disabled existence. Teoksessa L. Davis (toim.), *The Disability Studies Reader* (s. 369–378). New York: Routledge.
- Mendieta, E. (2011). Practice of freedom. Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key concepts* (s. 111–124). Acumen.
- Mental retardation* (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of support* (9. painos). Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Moore B, Klingner J., & Harry B. (2013). "Taking Handful of Words": Qualitative Research in Learning Disabilities. Teoksessa H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (toim.), *Handbook of learning disabilities* (s. 658–678). New York & London: Guilford Press.

- Määritelmä (2015). Selkokieli. Selkokeskus. Luettu 6.2.2018.  
<http://selkokeskus.fi/selkokieli/maaritelma/>
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Närhi, V., Peltomaa, K., & Aro, M. (2014). Lievään kehitysvammaisuuteen liittyvä heikko lukutaito: erityisen vaikeaa lukemisvaikeutta? *NMI-bulletin* 24 (2), 4–18.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Macmillan.  
 Saatavissa: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-p-of-d-Oliver1.pdf>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pehkonen, L. (2013). Saako työntekijäkansalaista sivistää? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 31–46). Helsinki: Gaudeamus.
- Peltonen, M. (2008). Mikä on dispositiivi? [arvostelu kirjasta G. Agamben 2008. Was ist ein Dispositif? Diaphanes]. *Tieteessä tapahtuu* 26 (7), 75–77.
- Peruskoululaki 476 / 27.5.1983.
- Perustuslaki 11.6.1999/73.
- Pietikäinen, M. (2013). Vajaamielisiä ja punkkareita – diskursseja kehitysvammaisista. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pietikäinen, S. (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö: soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 2 (s. 191–217). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PISA (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*. Volume 1. Paris: OECD.

- Pitkänen, M. (1979). Kehitysvammaiset lapset. Teoksessa (toim.), R. Runsas *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa* (8. uudistettu painos, s. 29–41). Julkaisu n:o 58. Lastensuojelun Keskusliitto
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka T. (2003). Tiedon rakentuminen ja totuus. Vastine Päivi Tynjälän kirja-arvioon. *Aikuiskasvatus* 23 (3), 233–235.
- Rapatti, K. (2007). Oppikirjatekstin vuorovaikutteisuus avaimena ymmärtämiseen: Tekstin modifioinnin vaikutus suomea toisena kielenä opiskelevien lukemiseen. Helsingin yliopisto. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Sivuainetutkielma.
- Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinikainen, M. (2007). *Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 304. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Remes, L. (2014). Diskurssianalyysin kolme traditiota. Kolme erilaista diskurssianalyysiä. Luettu 6.2.2018. <https://metodix.fi/2014/05/19/remes-diskurssianalyysin-kolme-traditiota/>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 230–247). London & Thousand Oaks: Sage.
- Rynders, E., & Horrobin, M. (1990). Always trainable? Never educable? Updating educational expectations concerning children with Down Syndrome. *American Journal of Mental Retardation* 95 (1), 77–83.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa A. Teittinen (toim.), *Vammaisuuden tutkimus* (s. 120–151). Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain.
- Savolainen, M. (1989). Kirjallisuudentutkimuksen retoriikkaa: Hayden White, troopit ja suomalainen kirjallisuudentutkimuksen historia. Teoksessa M. Ihonen (toim.),

- Kirjallisuuden kentillä: Kirjoituksia kirjallisuuden sosiologiasta ja reseptiosta* (s. 307–334). Acta Universitatis Tamperensis, ser. A. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Selkokirjallisuuden valtioneuvosto (2015). Selkokeskus. Luettu 31.1.2018.  
<http://selkokeskus.fi/selkokirjallisuus/selkokirjallisuuden-valtioneuvosto/>
- Selkotunnus (2015). Selkokeskus. Luettu 3.3.2018.  
<http://selkokeskus.fi/selkokeskus/selkotunnus/>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? Teoksessa S. N. Barnartt, B. M. & Altman (toim.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (s. 9–28). *Research in Social Science and Disability* 2. Emerald Group Publishing Limited. Saatavissa: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespeare-social-model-of-disability.pdf>
- Share, D. L., McGee, R., & Silva, P. (1989). IQ and reading progress: A test of the capacity notion of IQ. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28 (1), 97–100.
- Sherry, M. (2016). Facilitated communication, Anna Stubblefield and disability studies. *Disability & Society* 31 (7), 974–982. Saatavissa: <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/09687599.2016.1218152>
- Siegel, L. S. (1989a). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 22 (8), 469–478.
- Siegel, L. S. (1989b). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 22 (8), 514–518.
- Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? Teoksessa C. Squire, M. Andrews & M. Tamboukou (toim.), *Doing narrative research* (s. 1–21). Thousand Oaks: Sage.
- Stanovich, K. E. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly* 28 (2), 103–106.
- Steinby, L. (2009). Kertomusten tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (s. 238–280). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Suometsä, S. (toim.). (1959). *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa* (3. tarkistettu ja uudistettu painos). Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu n:o 14. Pieksämäki.



- Suometsä, S. (toim.). (1962). *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa* (4. tarkistettu ja täydennetty painos). Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu n:o 14. Pieksämäki.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.
- Sutherland, R. J., & Isherwood T. (2016). The evidence for easy-read for people with intellectual disabilities: A systematic literature review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 13 (4), 297–310.
- Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 203–217). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tammi, P. (2009). Kertomusta vastaan (”Ikävä tarina”). Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (s. 140–166). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Taneli, M. (2005). Klassikkokirjan mukauttaminen selkokielelle. Tapausesimerkkinä Nummisuutarit: komedia viidessä näytöksessä. Tampereen yliopisto. Taideaineiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Taylor, C. (2011). Biopower. Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key concepts* (s. 41–54). Acumen.
- Taylor, D. (2011). Introduction: Power, freedom and subjectivity. Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key concepts* (s. 1–9). Acumen.
- TELMA (2015). Koulutuksen perusteet: työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus. Määräys 6/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Tremain, S. (2001). On the government of disability. *Social Theory & Practice*, 27(4), 617–639.
- Trent, J. W. (1994). *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (8. uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2003). Konstruktivismista realismiin? ”Radikaalin konstruktivistin” mietteitä Tapio Puolimatkan kirjan äärellä. *Aikuiskasvatus* 23 (3), 222–232.
- Vacca, R. T. (2002). Making difference in adolescents’ school lives: Visible and invisible aspects of content area reading. Teoksessa A. E. Farstrup & S. J.

- Samuels (toim.), *What research has to say about reading instruction* (2. painos, s. 184–204). Newark, Del: International Reading Association.
- VAMPO (2010). Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle: Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO vuosiksi 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2010:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3024-7>
- Vehkakoski, T. (2006a). Leimattu lapsuus. Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 297. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehkakoski, T. (2006b). Ominaisuuksista oireyhtymiksi: neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa A. Teittinen (toim.), *Vammaisuuden tutkimus* (s. 237–264). Helsinki: Yliopistopaino.
- Vinni, I. (1998). *Tekstistä selkoa: kehitysvammaisten aikuisten selkokielisten ja yleiskielisten tekstien ymmärtäminen*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 76. Erityispedagogiikan väitöskirja. Joensuun yliopisto. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Virtanen, H. (1986). *Selkokieli ja sen tarve eri vammaisryhmissä*. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto.
- Virtanen, H. (1989). *Selkosovellutusten tarve: selkokieliprojektin loppuraportti*. Sosiaalihallituksen julkaisuja 1/1989.
- Virtanen, H. (toim.). (2015). Selkeää ja saavutettavaa viestintää: viisi artikkelia selkoilmaisusta. Kehitysvammaliitto. Saatavissa: [http://papunet.net/sites/papunet.net/files/sivut/yksikko/selkeaa\\_ja\\_saavutettavaa\\_viestintaa\\_verkko.pdf](http://papunet.net/sites/papunet.net/files/sivut/yksikko/selkeaa_ja_saavutettavaa_viestintaa_verkko.pdf)
- Vähäpassi, A. (1987). *Tekstin ymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Väljärvi, J., & Linnankylä, P. (toim.) (2002). *Tulevaisuuden osaaja: PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- White, H. (1973). *The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wodak, R. (2004). Critical discourse analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 186–202). London & Thousand Oaks: Sage.

- Wodak, R., & Meier, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- von Wright, J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle aiheuttamia haasteita. *Kasvatus 1*, 19–20.
- Yhdenvertaisuuslaki (2014). 1325/2014.
- Yleisten kirjastojen saavutettavuussuositus (2017). (2. päivitetty painos). Kuntaliiton verkkojulkaisu Suomen kuntaliitto. Saatavissa: [http://shop.kunnat.net/product\\_details.php?p=3215](http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=3215)
- Ylikoski, P. (1994). *Selviytymistarinoita: sata vuotta kehitysvammahuollon arkea*. WSOY.
- Åsberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: Studies on autism and other developmental disabilities*. Göteborgs universitet. Psykologiska institutionen. Department of Psychology, University of Gothenburg.

### Aineisto: selkokielen teoriakirjat ja niiden artikkelit

- Boucht, B. (2000). Tekstin pitää rakastaa lukijaansa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 186–188). (Suom. V. Niskanen). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Bruhn, S. (1994). Onko mitään luettavaa? Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 91–107). (Suom. L. Möttölä). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Frankenhaeuser, B. (1994). Selkokieli Pohjoismaissa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 171–176). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Heiskanen, K. (1994). Selkokieli – lause- vai tekstitason selkeyttä? Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 63–74). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Hiidenmaa, P. (2006). Oppi- ja tietokirjoissa käytettyjä havainnollistamiskeinoja. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä. (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 61–71). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Hintsala, S. (2000). Selkoaineistot helpottavat vuorovaikutusta. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 113–119). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Hintsala, S., & Kartio, J. (2002). Tuettua vuorovaikutusta: Ohjeita selkoryhmien ohjaajille. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 83–101). Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Järvinen, T., & Sainio, A. (2000). Tietoa, tunteita ja toiveita; kokemuksia selkoryhmän toiminnasta. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 120–135). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Kallioniemi, T. (2000). Teen selkoa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. (s. 171–174).
- Kartio, J. (2015). Selkolukijan Häräntappoase. Teoksessa L. Leskelä & A. Kulkki-Nieminen *Selkokirjoittajan tekstilajit* (s. 144–145). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Kulkki-Nieminen, A. (2002). Selkokielen ja yleiskielen eroista. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 33–45). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Laukka, M. (2002). Havainnosta selkokuvaan – kuvanlukemisen aakkosia. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 47–53). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Laurinen, L. (1994). Selkokieli – lause- vai tekstitason selkeyttä? Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 63–74). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Lehtiniemi, E. (2000). Helppolukuinen kirjallisuus lasten lukuharrastuksen innoittajana. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 151–159). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Leskelä, L. (2006). Häirittekö mää täs ny teiän keskusteluu? – Selkokieli ja vuorovaikutus. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 37–60). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Leskelä, L., & Kulkki-Nieminen, A. (2015). *Selkokirjoittajan tekstilajit*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Leskelä, L., & Virtanen, H. (toim.). (2006). *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Leskelä, L., & Virtanen, H. (2006a). Esipuhe. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä. (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 5–6). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Leskelä, L., & Virtanen, H. (2006b). Selkokielen ABC. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä. (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 7–14). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Malin, A. (2006). Suomessakin on heikkoja lukijoita. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä. (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 15–31). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.

- Numminen, H. (2006). Muisti ja lukeminen. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä. (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 32–36). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Ohtonen, M. (2002). Selkokieli Internetissä. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 71–82). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Peltomaa, M. (2006). Selkokirjatyöryhmän taival. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä. (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 119–130). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Puranen, T., & Teräväinen, J. (2015). Sinä pystyt siihen. Teoksessa L. Leskelä & A. Kulkki-Nieminen *Selkokirjoittajan tekstilajit* (s. 90). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Raitanen, A. (1994). Selkokieli vanhusten käytössä. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 135–141). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Rajala, P. (1990). (toim.). *Selkokirjoittajan opas*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Rajala, P. (1994). Kehitysvammaisten kulttuurista. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 117–123). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Rajala, P. (2000). Kirjat syntyvät tarpeesta. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 175–180). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Rajala, P. (2006). Muistikuvia selkokirjoistani. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 104–118). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Rajala, P. (2015). ”Ei ne ketut oikeasti lennä”. Teoksessa A. Kulkki-Nieminen & L. Leskelä *Selkokirjoittajan tekstilajit* (s. 37–38). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Rajala, P., & Virtanen, H. (1986). *Selkokieli: miten sanoma perille?* Helsinki: Kirjastopalvelu.
- von Rutenberg, J. (2006). Ruotsissa lukuohjaaja turvaa oikeuden lukemiseen. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 203–211). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Sainio, A. (toim.). (1994). *Selkoa selkokielestä*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (1994a). Selkokielen nykytilanne. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 11–19). Helsinki: Kirjastopalvelu.

- Sainio, A. (1994b). Selkokuvasta. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 109–114). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (1994c). Selkotekstit ulkomaalaisten opetuksessa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 149–154). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (toim.) (2000). *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (2000a). IFLA:n ohjeet selkomateriaalien tekijöille. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 37–44). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (2000b). Selkokieli Suomessa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 45–65). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (2000c). Selkorunojen synty. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 181–185). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (2000d). Tee se helpoksi: Euroopan unionin selkokieli-ohjeisto. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 11–36). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (2000e). Tutkielmia selkokielestä. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 76–102). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sainio, A. (2006). Oikeus kelpo tarinoihin. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 131–154). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Sainio, A. (2015). Lukija on tärkein. Teoksessa L. Leskelä & A. Kulkki-Nieminen *Selkokirjoittajan tekstilajit* (s. 128). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Sainio, A., & Frankenhaeuser, B. (1994). ”Olen olemassa”. Kokemuksia lukuryhmän toiminnasta työkeskuksessa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 125–133). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Sainio, A., & Rajala, P. (2002). Ohjeita selkokirjoittajille. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 23–32). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Seppä, P. (2006). YLE Radio Finlandin selkouutiset. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 168–187). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.

- Seppä, P. (2015). Portsarina uutisvirrassa. Teoksessa A. Kulkki-Nieminen & L. Leskelä *Selkokirjoittajan tekstilajit* (s. 75–76). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Storhammar, M.-T. (1994). Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 155–170). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Tambet, R. (2000). Tekstien ymmärrettävyys ja kolmasluokkalaiset erityisopetusta saavat oppilaat. (Suom. H. Mäntyranta). Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 103–112). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Taneli, M. (2006). Kirjastojen saavutettavuus. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 212–223). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Turunen, M. (1994). Selkokielen määrittelystä. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Selkoa selkokielestä* (s. 21–32). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Törnroos, R. (2015). Ei ole keneltäkään pois, että asia kerrotaan ymmärrettävästi. Teoksessa A. Kulkki-Nieminen & L. Leskelä *Selkokirjoittajan tekstilajit* (s. 27). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Vinni, I., & Sainio, A. (2000). Selkokielisten ja yleiskielisten tekstien ymmärtäminen kehitysvammaisilla. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 66–75). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Virtanen, H. (2000). Selkouutiset, LL-Bladet ja muu selkokielineen tiedonvälitys. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 136–150). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Virtanen, H. (toim.). (2002). *Selko-opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Virtanen, H. (2002a). Selkojulkaisujen ulkoasusta. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 56–69). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Virtanen, H. (2002b). Selkokielen määritelmä, tarve ja käyttäjäryhmät. Teoksessa H. Virtanen (toim.), *Selko-opas* (s. 7–21). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Virtanen, H. (2006). Selkokirjoista selkokieleen: Tapahtui vuosina 1981–1990. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 87–103). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Virtanen, H. (2009). *Selkokielen käsikirja*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Virtanen, H., & Österlund, M. (2006). Selkokielist ajankohtaislehdet. Teoksessa H. Virtanen & L. Leskelä (toim.), *Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (s. 155–167). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.

Virtanen, P. (2000). Multimedia erityisopetuksessa. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa: kirjoituksia selkokielestä* (s. 161–170). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

### Tekstissä mainitut selkokirjat

Kivi, A. (1864/2013). *Nummisuutarit: komedia viidessä näytöksessä*. Mukauttaneet selkokielelle P. Rajala & H. Ollikainen. Työväen Sivistysliitto.

Kivi, A. (1870/2012). *Seitsemän veljestä* (6. uudistettu ja lisätty painos). Mukauttaneet selkokielelle P. Rajala & H. Ollikainen. Työväen Sivistysliitto.

Mäkinen, E.-K. (1982). *Opi käyttämään yleisiä palveluita*. Kehitysvammaisten Tukiliitto.

Mäkinen, E.-K., & Rajala, P. (1989). *Meidän yhteiskuntamme*. Työväen Sivistysliitto.

Paasilinna, A. (1977/1990). *Isoisää etsimässä*. Mukauttanut selkokielelle P. Rajala. WSOY.

Runeberg, J. L. (1832/2006). *Hirvenmetsästys* (alkuteos *Älgskyttarne* 1909 / *Hirvenhiitäjät* 1876, suom. K. J. Blom). Mukauttanut selkokielelle A. Ukkala. Ilias.

Sainio, A. (2014). Säpinät – seitsemän pientä kirjaa Manusta ja Sannasta: *Ma-nu ja San-na, Uu-si ha-me, Muistoja, Salaisuus, Rannalla, Manun pyssy, Äiti tulee käymään*. Opike.

Sainio, A., & Ståhlberg, H. I. (1996). *Myötä- ja vastamäessä: perustietoa perhelainsäädännöstä*. BTJ Kirjastopalvelu.

Samela, S., & Samela, J. (2010). *Valon ja värien maailma: fysiikkaa selkokielellä*. Kärkölä: Pieni Karhu.

Shakespeare, W. (1632/1992). *Kesäyön unelma* (alkuteos *A midsummer night's dream* 1632). Mukauttanut selkokielelle P. Rajala. Karisto.

Syväri-Kallio, E. (1983). *Oppia ikä kaikki: luku- ja kirjoitustaidon alkeiskirja aikuisille*. Helsinki: Kouluhallitus.

Verthus, B. (1983). *Poliisit perässä!* (Suom. P. Rajala, alkuteokset *Purken er bak, Purken på sporet ja Møte med purken*). Kehitysvammaliitto.

Viljamaa, H. (toim.) (1980). *Opi keittämään*. Kehitysvammaisten Tukiliitto.

Österback, M. (2012). *Valta ja vaikuttaminen*. Helsinki: Opike.



## Liite

TAULUKKO 7. Sosiaalinen ja medikaalinen vammaisnäkemys sekä oppimisen kuvaus

Sosiaalinen vammaisnäkemys kuva:	Medikaalinen vammaisnäkemys kuva:	Oppimista painottava näkemys kuva:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– oikeuksia, tukea ja osallistumista</li> <li>– lukijaa yhteisön jäsenenä</li> <li>– lukemista oikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kognitiivisten edellytysten puutteita</li> <li>– lukijaa poikkeavana</li> <li>– lukemista vaikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppimista ja tiedon hankintaa</li> <li>– lukijaa oppijana</li> <li>– lukemista oppimisena</li> </ul>
<b>Selkokieli: miten sanoma perille? 1986</b>		
”Lehdellä on oma toimitusneuvosto, johon kuuluu myös kehitysvammaisia jäseniä” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 58).	”-- kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt --” (Rajala & Virtanen, 1986, s. 41).	
	”vamma ymmärtämis- ja käsittämiskyvyn alueella” (Rajala & Virtanen 1986, s. 41).	
<b>Selkokirjoittajan opas 1990</b>		
”Erittäin tärkeää kehitysvammaisille on, että teksti on varsin konkreettista” (Rajala, 1990, s. s. 16).	”Erittäin tärkeää kehitysvammaisille on, että teksti on varsin konkreettista” (Rajala, 1990, s. 16).	”Seppo taas etsi [selko]kirjoista ensisijaisesti uutta tietoa” (Rajala, 1990, s. 15).
	”Kaikilla kehitysvammaisilla ei ole edellytyksiä oppia lukemaan --” (Rajala 1990, s. 13).	”Henkilö, joka osaa lukea, voi hankkia itselleen tarvitsemiaan tietoja” (Rajala 1990, 15).
	”Kehitysvammaisten kielellisen kyvykkyyden rajoitukset näkyvät selkeimmin sanavaraston suppeudessa” (Rajala, 1990, s. 16).	”Koulussa he olivat oppineet, että kirja on väline tietoon, huviin ja virkistykseen” (Rajala, 1990, s. 15).
	konkreettinen kyky ja tapa ajatella (Rajala 1990, s. 16)	
	”-- kun kehitysvammainen lukee lauseen ’Poliitikko istui kahdella tuolilla’, hänen mielikuvansa lauseesta saattaa olla mies konkreettisesti istumalla kahdella tuolilla” (Rajala 1990, s. 16).	

(jatkuu)

Sosiaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Medikaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Oppimista painottava näkemys kuvaa:
<ul style="list-style-type: none"><li>– oikeuksia, tukea ja osallistumista</li><li>– lukijaa yhteisön jäsenenä</li><li>– lukemista oikeutena</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– kognitiivisten edellytysten puutteita</li><li>– lukijaa poikkeavana</li><li>– lukemista vaikeutena</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– oppimista ja tiedon hankintaa</li><li>– lukijaa oppijana</li><li>– lukemista oppimisena</li></ul>
Selkoa selkokielestä 1994		
”Kirjasta voi hyötyä ja nauttia, vaikka ei itse osaa lukea” (Rajala, 1994, s. 119).	”Kehitysvamma aiheuttaa myös vaikeuksia soveltaa ja hyödyntää varastoituja opittuja tietoja” (Rajala, 1994, s. 119).	”Kirjasta voi <b>hyötyä</b> ja nauttia, vaikka ei itse osaa lukea” (Rajala, 1994, s. 119).
”Sepolle ja Leenalle [selko]kirjat ovat <b>väline</b> tietoon --” (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 127).	selkokieltä tarvitsevien lääketieteellinen ryhmäjako (Sainio, 1994b, s. 11)	”Sepolle ja Leenalle [selko]kirjat ovat väline <b>tietoon</b> --. Seppo etsii kirjoista ensisijaisesti tietoa.” (Sainio & Frankenhaeuser, 1994, s. 127).
”Kehitysvammaisilla on samanlainen oikeus kuin kenellä muulla tahansa omien kykyjensä puitteissa osallistua yhteiskunnan toimintaan” (Rajala, 1994, s. 117).	”Kehitysvammaisilta puuttuu usein oma-aloitteisuutta etsiä harrastus- ja kulttuuritoimintaa -- kehitysvammaisia tulee opettaa käyttämään tarjolla olevia palveluita --.” (Rajala, 1994, s. 117–119.)	
”Mahdollisuus osallistua kulttuuritoimintaan -- on tasa-arvoisen elämän peruselementtejä myös kehitysvammaisilla” (Rajala, 1994, s. 117).		
”Selkokielen avulla kulttuuri, valtakulttuurin tärkeät asiat sekä myös kehitysvammaisten oma kulttuuri, tulevat kehitysvammaisten käyttöön. -- selkokielliset kirjat ja lehdet ovat perusasioita kehitysvammaisille. Muuten heillä ei ole mahdollisuutta saada tarvitsemiaan tietoja ja kulttuurielämyksiä.” (Rajala, 1994, s. 119.)		

(jatkuu)

Sosiaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Medikaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Oppimista painottava näkemys kuvaa:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– oikeuksia, tukea ja osallistumista</li> <li>– lukijaa yhteisön jäsenenä</li> <li>– lukemista oikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kognitiivisten edellytysten puutteita</li> <li>– lukijaa poikkeavana</li> <li>– lukemista vaikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppimista ja tiedon hankintaa</li> <li>– lukijaa oppijana</li> <li>– lukemista oppimisena</li> </ul>
Teksti, joka rakastaa lukijaansa 2000		
<p>”Lukija voi <b>selkotekstien kautta</b> edetä myös yleiskielisten tekstien lukemiseen” (Vinni &amp; Sainio, 2000, s. 73).</p>	<p>”Kehitysvammaisilla ihmisillä on rajoittunut älyllinen kapasiteetti, joka yleensä vaikuttaa heidän kykyynsä hahmottaa ympäröivää maailmaa” (Sainio 2000d, s. 18).</p>	<p>”Lukija <b>voi</b> selkotekstien kautta <b>edetä</b> myös <b>yleiskielisten tekstien lukemiseen</b>” (Vinni &amp; Sainio, 2000, s. 73).</p>
<p>”Koko informaationtuottamisprosessin ajan on välttämätöntä neuvotella kehitysvammaisten edustajien kanssa --” (Sainio, 2000d, s. 15).</p>	<p>”Kehitysvammaisten tarkkaavaisuus on yleensä heikohko ja huomio saattaa kiinnittyä epäolennaisiin asioihin” (Vinni &amp; Sainio, 2000, s. 69).</p>	<p>Selkouutiset tarjosivat ryhmäläisille tärkeää, ajankohtaista ja mielenkiintoista tietoa sekä uusia vaikeitakin asioita (Järvinen &amp; Sainio, 2000, s. 132).</p>
<p>”<b>Oppimateriaali havaittiin käyttökelpoiseksi</b> aikuisten kehitysvammaisten ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä” (Sainio, 2000e, s. 84).</p>	<p>”Kehitysvammainen ei ymmärrä abstrakteja käsitteitä --” (Vinni &amp; Sainio, 2000, s. 69).</p>	<p>”Oppimateriaali havaittiin käyttökelpoiseksi aikuisten kehitysvammaisten <b>ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä</b>” (Sainio, 2000e, s. 84).</p>
<p>Onko se [tasa-arvoinen osallistuminen] mahdollista, ellei tiedä edes perusasioita, miten yhteiskuntamme on kehittynyt?” (Rajala, 2000, s. 176).</p>		<p>Onko se [tasa-arvoinen osallistuminen] mahdollista, ellei <b>tiedä</b> edes perusasioita, miten yhteiskuntamme on kehittynyt?” (Rajala, 2000, s. 176).</p>
<p>”Tiedon saatavuus -- on välttämätöntä, jotta jokainen voi ottaa osaa valtakulttuurin elämään” (Sainio, 2000d, s. 11–12). -- [Kehitysvammaisille] täytyy olla tarjolla tietoa samoista asioista, joista jokainen kansalainen haluaa tietää jokapäiväisessä elämässään” (Sainio, 2000d, s. 19–20).</p>		

(jatkuu)

<b>Sosiaalinen vammaisnäkemys kuvaa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– oikeuksia, tukea ja osallistumista</li> <li>– lukijaa yhteisön jäsenenä</li> <li>– lukemista oikeutena</li> </ul>	<b>Medikaalinen vammaisnäkemys kuvaa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kognitiivisten edellytysten puutteita</li> <li>– lukijaa poikkeavana lukemista vaikeutena</li> </ul>	<b>Oppimista painottava näkemys kuvaa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– oppimista ja tiedon hankintaa</li> <li>– lukijaa oppijana lukemista oppimisena</li> </ul>
<p>”Nämä ihmiset [kehitysvammaiset] syrjäytyvät yhteiskuntaelämästä, koska he eivät saa tietoa ymmärrettävässä muodossa” (Sainio 2000e, s. 86). --”Kehitysvammaisten on vaikea saada tarvitsemaansa tietoa -- heidän yhteiskunnallisen eristämisensä vuoksi sekä siksi, ettei heitä ole huomioitu yhteiskunnan taholta” (Sainio, 2000e, s. 88).</p> <p>”Ihmisellä on oikeus saada tietoa itselleen ymmärrettävässä muodossa --” (Järvinen &amp; Sainio, 2000, s. 123).</p> <p>”Kehitysvammaisten henkilöiden, joilla on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, on todettu hyötyvän lukutavasta, joka etenee kuvien katselun avulla” (Järvinen &amp; Sainio, 2000, s. 124–125).</p> <p>”Voimakas vaikutus Leijan sisältöön on kehitysvammaisten omalla -- Me Itse -yhdistyksellä” (H. Virtanen, 2000, s. 146).</p>		
Selko-opas 2002		
<p>”Jotta kehitysvammaiset ihmiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat <b>tukea</b>, ohjausta ja <b>palveluita</b>” (Virtanen, 2002b, s. 15).</p>	<p>”Jotta kehitysvammaiset ihmiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat tukea, <b>ohjausta</b> ja palveluita” (Virtanen, 2002b, s. 15).</p> <p>”vamma ymmärtämis- ja käsittämiskyvyn alueella” (Virtanen, 2002b, s. 14).</p>	<p>”Jos tekstissä on ryhmäläisille entuudestaan vieraita sanoja, on hyvä -- selvittää sanojen merkitys” (Hintsala &amp; Kartio 2002, s. 100).</p> <p>”-- ryhmä tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuden saada tietoa --” (Hintsala &amp; Kartio 2002, s. 84).</p>

(jatkuu)

Sosiaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Medikaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Oppimista painottava näkemys kuvaa:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– oikeuksia, tukea ja osallistumista</li> <li>– lukijaa yhteisön jäsenenä</li> <li>– lukemista oikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kognitiivisten edellytysten puutteita</li> <li>– lukijaa poikkeavana</li> <li>– lukemista vaikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppimista ja tiedon hankintaa</li> <li>– lukijaa oppijana</li> <li>– lukemista oppimisena</li> </ul>
Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä 2006		
<p>”Tutkin, miten harjaantumiskoulun oppilaat ymmärsivät uskonnollista sanastoa. -- tuloksena oli, että yksinkertaistamani teksti ymmärrettiin paremmin!” (Rajala, 2006, s. 105.)</p>	<p>selkokieltä tarvitsevien lääketieteellinen ryhmäjako (Leskelä &amp; Virtanen, 2006b, s. 9, 10)</p>	
<p>”-- kieli on avain elämään. Osaltaan selkokieli on oikein käytettynä yksi tällainen avain --.” (Rajala, 2006, s. 105.)</p>	<p>”vamma ymmärtämis- ja käsittämiskyvyn alueella” (Leskelä &amp; Virtanen, 2006b, s. 10).</p>	
<p>”Jotta kehitysvammaiset ihmiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat <b>tukea</b>, ohjausta ja <b>palveluita</b>” (Leskelä &amp; Virtanen, 2006b, s. 10).</p>	<p>”Jotta kehitysvammaiset ihmiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat tukea, <b>ohjausta</b> ja palveluita” (Leskelä &amp; Virtanen, 2006b, s. 10).</p>	
Selkokielen käsikirja 2009		
<p>”Jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on oikeus tarpeelliseen tietoon” (Virtanen, 2009, s. 22).</p>	<p>”vamma ymmärtämis- ja käsittämiskyvyn alueella” (Virtanen, 2009, s. 44).</p>	<p>”--ryhmä tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuden saada tietoa” (Virtanen, 2009, s. 179).</p>
<p>”Jotta kehitysvammaiset ihmiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat <b>tukea</b>, ohjausta ja <b>palveluita</b>” (Virtanen, 2009, s. 44).</p>	<p>”Jotta kehitysvammaiset ihmiset voisivat elää tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa, he tarvitsevat tukea, <b>ohjausta</b> ja palveluita” (Virtanen, 2009, s. 44).</p>	
	<p>”-- kehitysvammainen henkilö ei voi ottaa kovin suuria asiakokonaisuuksia samalla kertaa pohdinnan alle” (Virtanen, 2009, s. 45).</p> <p>”Rajoitukset ilmenevät myös älyllisen työskentelyn hitautena ja vaivalloisuutena” (Virtanen, 2009, s. 45).</p> <p>”Kehitysvammaisuus on elinikäinen --” (Virtanen, 2009, s. 45).</p>	

(jatkuu)

Sosiaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Medikaalinen vammaisnäkemys kuvaa:	Oppimista painottava näkemys kuvaa:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– oikeuksia, tukea ja osallistumista</li> <li>– lukijaa yhteisön jäsenenä</li> <li>– lukemista oikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kognitiivisten edellytysten puutteita</li> <li>– lukijaa poikkeavana lukemista vaikeutena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppimista ja tiedon hankintaa</li> <li>– lukijaa oppijana lukemista oppimisena</li> </ul>
Selkokirjoittajan tekstilajit 2015		
<p>”[Aikuisten kielten kirjoittaminen aikuisille] on täysin mahdollista selkokielen puitteissa ja kehitysvammaisten aikuisten kohdalla jopa perusedellytys” (Törnroos, 2015, s. 27).</p> <p>”En siis kirjoita pelkästään kehitysvammaisille ihmisille, vaan koko väestölle” (Törnroos 2015, s. 27).</p> <p>”-- kuka voisikaan paremmin arvioida sekokieltä, kuin ihminen, joka itse sitä päivittäin tarvitsee?” (Törnroos 2015, s. 27).</p> <p>”Testaamisen korostaminen liittyy kehitysvammaisten omissa järjestöissä voimistuneeseen ajatteluun, jonka mukaan kehitysvammaisille ei saisi suunnata mitään -- ottamatta heitä mukaan suunnitteluun --” (Leskelä &amp; Kulkki-Nieminen, 2015, s. 52).</p> <p>”Näkemyksemme mukaan erot juontuvat varsinkin siitä, että kehitysvammaisia ihmisiä eristetään yhä muista” (Puranen &amp; Teräväinen, 2015, s. 90).</p> <p>”-- selkokirja voidaan mieltää apuvälineeksi, joka avaa kirjojen maailman siitä muutoin ulkopuolelle jäävälle” (Leskelä &amp; Kulkki-Nieminen, 2015, s. 136).</p>	<p>”-- kyse on synnynnäisestä poikkeavuudesta niissä aivotoiminnoissa, jotka säätelevät kielen hallintaa, kielellisen tiedon käsittelyä ja lukemista” (Leskelä &amp; Kulkki-Nieminen, 2015, s. 26).</p> <p>”-- teoreettinen teksti, jonka ymmärtäminen vaatii taustatietoja jostakin aiheesta, on usein liian vaikea” (Leskelä &amp; Kulkki-Nieminen 2015, s. 26).</p>	

Huom. Jos useampi vammaisnäkemys esiintyy tekstikatkelmassa, se on merkitty kahdesti samalle riville eri sarakkeisiin. Paksunnokset osoittavat mallien painotuseroja samassa katkelmassa. Katkelmat on kerätty selkokielen teoriakirjojen kehitysvammaisia käsittelevistä kohdista ja kohdista, joissa tekstikontekstin ja käytettyjen ilmausten perusteella on selvää, että kehitysvammaiset kuuluvat käsiteltyyn lukijajoukkoon.